

O Estágio Profissional sob o olhar de uma Estudante Estagiária: desafios, receios e conquistas

Relatório do Estágio Profissional

Relatório do Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro.

Orientadora: Professora Doutora Paula Batista

Renata de Pinho Familiar

Porto, setembro de 2019

FICHA DE CATALOGAÇÃO

Familiar, R. P. (2019). *O Estágio Profissional sob o olhar de uma estudante estagiária: desafios, receios e conquistas. Relatório de Estágio Profissional*. Porto: R. Familiar. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; ESCOLA ATIVA.

AGRADECIMENTOS

Queria muito agradecer,
do fundo do coração,
a todos aqueles
que estiveram à distância
de uma palavra,
de um conselho,
de um gesto,
de um abraço
para me tornarem MAIS e MELHOR ao longo deste percurso!

ÍNDICE

• AGRADECIMENTOS.....	III
• ÍNDICE	V
• ÍNDICE DE QUADROS	IX
• ÍNDICE DE FIGURAS.....	XI
• ÍNDICE DE ANEXOS.....	XIII
• RESUMO	XV
• ABSTRACT	XVII
• LISTA DE ABREVIATURAS	XIX
• INTRODUÇÃO	1
• CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO PESSOAL.....	5
1.1. Horizonte.....	7
1.2. Expectativas e realidade do Estágio Profissional	11
• CAPÍTULO 2: ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	13
2.1. A Instituição Escola e a Educação Física (em particular) enquanto espaços formativos	15
2.2. A Escola Cooperante	17
• CAPÍTULO 3: ENQUADRAMENTO OPERACIONAL.....	25
3.1. O papel e a importância da Educação Física na formação dos alunos..	27
3.2. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	31
3.2.1. As primeiras tarefas como Estudante Estagiária	31
3.2.2. O Processo de PLANEAMENTO e implicações para a realização ..	33
3.2.2.1. Nível I de planeamento: Plano anual	34
a) A concretização da unidade didática	45
b) O plano de condição física	46
c) O plano dos conceitos psicossociais	52
3.2.2.3. Nível III de planeamento: Plano de aula	53

3.2.3. Realização do Processo de Ensino Aprendizagem	59
3.2.3.1. Gestão, organização e controlo da aula	59
3.2.3.2. O processo instrucional	64
a) Antes da prática.....	65
a.1) Momentos iniciais	65
a.2) Apresentação das tarefas	66
a.3) Demonstração	68
b) Durante a prática	70
b.1) <i>Feedback pedagógico</i>	70
c) Depois da prática.....	76
c.1) Momentos finais	76
3.2.3.3. Modelos de ensino.....	77
a) Modelo de instrução direta	77
b) Modelo de competência nos jogos de invasão	78
3.2.3.4. Ensino cooperativo VS Ensino por níveis.....	84
3.2.3.5. Controlo e avaliação do PEA.....	86
• CAPÍTULO 4: PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A COMUNIDADE	91
4.1. Dia Europeu do Desporto Escolar.....	94
4.2. Corta-mato Escolar	96
4.3. Torneio interturmas: 3x3 de basquetebol.....	98
4.4. <i>Mega Sprinter</i>	100
4.5. Expo ESAG	102
4.6. Desporto Escolar.....	104
4.7. Reuniões.....	106
4.7.1. Conselho de turma.....	106
4.7.2. Área Disciplinar.....	107

• CAPÍTULO 5: A Escola Ativa na sua dimensão curricular: concepções e práticas em Educação Física.....	109
Resumo.....	111
<i>Abstract</i>	112
Introdução	113
Objetivos	117
Material e métodos.....	118
Participantes	118
Instrumentos	118
1. Cardíofrequencímetros.....	118
2. Entrevistas semiestruturadas.....	119
Procedimento de recolha de dados	119
Procedimentos de tratamento de dados	121
1. Análise temática.....	121
2. Procedimentos estatísticos	122
Resultados	124
Dimensão quantitativa	124
Dimensão qualitativa:.....	128
Discussão	135
Conclusões	137
Estratégias/recomendações para uma EF de qualidade	138
Limitações do estudo	140
Referências bibliográficas	141
• CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS.....	147
• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
• ANEXOS.....	XXI

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das modalidades por período letivo	36
Quadro 2 - Carga horária atribuída ao voleibol	37
Quadro 3 - Carga horária atribuída ao futebol.....	37
Quadro 4 - Carga horária atribuída ao basquetebol	37
Quadro 5 - Carga horária atribuída ao badmínton.....	38
Quadro 6 - Carga horária atribuída ao atletismo	38
Quadro 7 - Temas e subtemas resultantes da Análise temática	122

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Excerto de situação de aprendizagem. Aula nº 23 (6/12). PDA 5 de Futebol	82
Figura 2 - Excerto de situação de aprendizagem. Aula nº 27 (15/01). PDA 6 de Futebol	82
Figura 3 - Excerto de situação de aprendizagem. Aula nº 37 (31/10). PDA 10 de Basquetebol	83
Figura 4 - Aula de Hip-hop no dia europeu do DE.....	95
Figura 5 - Torneio de basquetebol (3x3)	98
Figura 6 - Árbitro de mesa e boletins de jogo.....	98
Figura 7 - Equipa de badmínton da EC	105

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Exemplo de uma unidade didática	XXIII
Anexo 2. Plano de Condição Física (outubro e novembro)	XXVI
Anexo 3. Plano das Capacidades Psicossociais	XXVIII
Anexo 4. Exemplo do Plano de Aula	XXX
Anexo 5. Guião das entrevistas aos professores de educação física	XXXI

RESUMO

O presente documento foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional, inserido no 2º ano do 2º ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este materializa os desafios, receios e conquistas de uma estudante estagiária (a autora), recorrendo a um discurso reflexivo que pretende elucidar os leitores acerca do percurso experienciado. O estágio decorreu no ano letivo 2018/2019, numa Escola Secundária em Vila Nova de Gaia. A estagiária acompanhou, ao longo de todo o ano letivo, uma turma do 12º ano de escolaridade, e teve outras experiências de ensino numa turma do 2º ciclo do ensino básico. O relato resulta da introspeção acerca da atuação da estudante estagiária no decurso do seu Estágio Profissional, sendo de destacar as transformações ocorridas em termos do processo de ensino-aprendizagem, designadamente no modo de planejar, ensinar e interagir com os alunos. No decurso do processo, a autora aprendeu a tomar decisões antes, durante e após o ato de ensino que lhe permitiram melhorar a qualidade do ensino proporcionada aos alunos e, conseqüentemente, a sua aprendizagem. De destacar ainda o estudo de investigação em torno do conceito de Escola Ativa, especificamente na dimensão da Educação Física que, para além de outros aspetos, evidenciou um distanciamento entre o discurso dos professores de Educação Física e as suas práticas. Para além disso, o presente documento discorre acerca das decisões, dificuldades e emoções experienciadas que contribuíram para a construção de uma identidade profissional, a de professora de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; ESCOLA ATIVA.

ABSTRACT

This document was prepared within the scope of the school placement subject inserted in the 2nd year Cycle in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education of the Faculty of Sports of the University of Porto. This materializes the challenges, fears and achievements of a preservice teacher (the author), resorting to a reflective discourse that aims to elucidate the readers about the experienced path. The school placement took place in the academic year 2018/2019, in a secondary school in Vila Nova de Gaia. The preservice teacher followed, throughout the school year, a shift of the 12th grade, and had other teaching experiences in a class of elementary school. The report results from the introspection about the preservice teacher performance during her school placement, highlighting the transformations that occurred in terms of the teaching-learning process, namely in the way of planning, teaching and interacting with students. In the course of the process the author learned to make decisions before, during and after the teaching that allowed her to improve the quality of teaching provided to the students and, consequently, their learning. Also noteworthy is the research study around the concept of Active School, specifically in the dimension of Physical Education, which, in addition to other aspects, showed a gap between the discourse of Physical Education teachers and their practices. In addition, this paper discusses the decisions, difficulties and emotions experienced that contributed to the construction of a professional identity, that of Physical Education teacher.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SCHOOL PLACEMENT; LEARNING PROCESS; ACTIVE SCHOOL.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD. Avaliação Diagnóstica

AF. Avaliação Formativa

AS. Avaliação Sumativa

CF. Condição Física

DB. Diário de Bordo

DE. Desporto Escolar

DT. Diretores de Turma

EC. Escola Cooperante

EE. Estudante Estagiária

EF. Educação Física

EJPC. Ensino dos Jogos para a Compreensão

EP. Estágio Profissional

ES. Ensino Secundário

FADEUP. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FB. *Feedback* pedagógico

FCA. Ficha de Caracterização do Aluno

JDC. Jogos Desportivos Coletivos

MCJI. Modelo de Competência no Jogos de Invasão

MEC. Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED. Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MI. Membros inferiores

MID. Modelo de Instrução Direta

MS. Membros superiores

NE. Núcleo de Estágio

NEE. Necessidades Educativas Especiais

PA. Plano Anual

PAA. Plano Anual de Atividades

PC. Professor Cooperante

PDA. Plano de Aula

PEA. Processo de Ensino-Aprendizagem

PEE. Projeto Educativo de Escola

PES. Projeto de Educação para a Saúde

PLNM. Português Língua não materna

PNEF. Programa Nacional de Educação Física

PO. Professora Orientadora

RE. Relatório de Estágio

RI. Regulamento Interno

TR. Turma Residente

UD. Unidade Didática

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) discorre sobre o processo de Estágio Profissional (EP) e pretende expor os pensamentos de uma Estudante Estagiária (EE) (a autora) que experiencia, pela primeira vez, a docência na disciplina de Educação Física (EF). Precedente ao EP, esteve um ano de formação realizado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), inserido no 2º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS). Desta forma, o presente documento surge como o ponto de síntese da minha formação académica na área da docência.

O EP teve lugar numa Escola Secundária de Vila Nova de Gaia, a Escola Cooperante (EC). Para além de mim, a EC integrou mais duas EE, constituindo o meu Núcleo de Estágio (NE). A existência deste contexto escolar credibilizou a minha formação docente, já que me permitiu construir uma identidade profissional num contexto de atuação autêntica, isto é, baseada na realidade do professor. Nóvoa (2009) sublinha a necessidade de formar professores dentro da profissão, sendo o EP terreno privilegiado de início desta construção. Batista e Queirós (2013, p. 47) evidenciam igualmente a importância de existir um EP em contexto real – *“A situação de estágio, em contexto real de prática profissional, constitui uma peça fundamental da estrutura formal de socialização inicial da profissão, isto é no processo pelo qual os candidatos à profissão vão passando de uma participação periférica para uma participação interna, mais ativa e mais autónoma, no seio da comunidade docente”*.

Face à falta de experiência do EE no novo contexto, o processo de orientação é de sobejá importância, pelo que a supervisão da Professora Orientadora (PO) e do Professor Cooperante (PC), foi muito importante. Estes funcionaram como guias da minha intervenção enquanto docente, garantindo o sucesso da mesma.

Neste documento não pretendo unicamente registar o que aconteceu no EP, mas refletir sobre as minhas decisões e ações, como forma de repensar e traçar um novo caminho. De acordo com Rolim (2013, p. 58), o EP *“deve ser por todos entendido como um processo consciente e inequívoco, prolongado e profundo, diariamente construído e reconstruído novamente, com muitos avanços e alguns recuos”*, pois, no meu entender, a aprendizagem da profissão apenas surge quando há uma envolvimento consciente e pensada sobre os assuntos da mesma,

para a qual se torna primordial uma reflexão continuada sobre os acontecimentos.

Em termos de estrutura, o documento está organizado em 6 capítulos. O primeiro corresponde ao “Enquadramento pessoal”, que pretende dar a conhecer, sucintamente, o meu eu pessoal e o meu percurso até à escolha desta profissão, assim como o confronto entre as minhas expectativas e a realidade em relação ao EP; no segundo capítulo, o “Enquadramento institucional”, debruço-me, principalmente, sobre a caracterização do contexto em que estive inserida a minha intervenção, nomeadamente a EC e a turma residente (TR). O “Enquadramento operacional”, terceiro capítulo, preconiza a minha opinião e conceção em relação ao ensino da EF e, ainda, discorre sobre o planeamento, sobre as questões concretas da realização e sobre o processo de avaliação, tendo por base uma dimensão reflexiva. Como quarto capítulo está a “Participação na escola e relação com a comunidade”, momento onde explico e partilho as diferentes experiências, desde a organização à participação, nas atividades englobadas no Desporto Escolar (DE), também neste capítulo esclareço a minha interpretação e vivência das reuniões realizadas em contexto de área disciplinar e direção de turma. O quinto e penúltimo capítulo espelha a interligação deste NE, através de uma caminhada comum, pelo mundo da investigação, que uniu grande parte dos nossos esforços durante este ano para concretizar um projeto que desde o início despoletou interesse em mim. Para finalizar, o sexto capítulo revela as “Conclusões e perspetivas para o futuro” que ilustram este percurso, desde o anseio à profissão docente, até à sua concretização.

CAPÍTULO 1
ENQUADRAMENTO PESSOAL

1.1. Horizonte

“O mar anterior a nós, teus medos
Tinham coral e praias e arvoredos.
Desvendadas a noite e a cerração,
As tormentas passadas e o mistério,
Abria em flor o Longe, e o Sul Sidério
‘Splendia sobre as naus da iniciação.

Linha severa da longínqua costa –
Quando a nau se aproxima ergue-se a
encosta
Em árvores onde o Longe nada tinha;
Mais perto, abre-se a terra em sons e cores:
E, no desembarcar, há aves, flores,
Onde era só, de longe a abstrata linha

**O sonho é ver as formas invisíveis
Da distância imprecisa, e, com sensíveis
Movimentos da esp’rança e da vontade,
Buscar na linha do horizonte
A árvore, a praia, a flor, a ave, a fonte –
Os beijos merecidos da Verdade”**

Fernando Pessoa, in “Mensagem”, p. 24

Pelas palavras de Fernando Pessoa, o sonho começa na busca pelo que, aparentemente, consideramos inalcançável na linha do horizonte. Na verdade, foi assim que a busca pelo meu sonho começou, pela vontade de descobrir e alcançar um horizonte completamente desconhecido e bem distante de mim, o Ser Professora de EF.

Durante a minha vida, o Desporto sempre esteve presente, sempre fez parte de mim. Desconfio que, esta minha paixão, tenha resultado das imensas vivências positivas que o Desporto me trouxe, principalmente em família.

Resultado de alguns problemas familiares, o momento no fim de semana em que saía de bicicleta com os meus pais e a minha irmã, sentada numa cadeira na bicicleta do meu pai, pois era mesmo muito pequena, ou as “futeboladas” na rua com ele, as caminhadas e as brincadeiras na piscina com a minha mãe, as arriscadas corridas de patins com a minha irmã, faziam com que os problemas “desaparecessem”. Por esta razão, nutro este carinho pelo Desporto, já que a ele associo os momentos de felicidade durante a minha infância.

Institucionalmente, a minha conexão com o Desporto começou aos 3 anos, quando frequentei a primeira aula de Natação. Esta acompanhou-me até aos 14 anos e representa uma grande alegria e simultaneamente tristeza neste meu percurso desportivo, pois depois de surgirem vários convites para ingressar num percurso federado, no Clube Desportivo Feirense, por falta de disponibilidade da minha família, não consegui aceitar este desafio. Assim, quando percebi que pouco poderia progredir na modalidade, apostei no Hip-hop, modalidade a que atualmente me encontro ligada.

Em paralelo com a Natação, pratiquei ballet durante 6 anos, atletismo durante 2 anos e ainda Voleibol no Desporto Escolar, no entanto, o meu principal foco era a Natação. Como disse anteriormente, resultado de alguma desmotivação e estagnação, comecei a dançar na Academia *All About Dance*, onde atualmente integro a sua Companhia semiprofissional de dança.

Nesta fase da minha vida, o desporto ensinou-me a lidar com o sucesso e com o fracasso, com a vitória e com a derrota. Este incutiu-me valores como a responsabilidade, a ambição e a superação. Para além disso, ajudou-me a criar a capacidade de gerir o meu tempo, de gerir conflitos internos e com os outros,

mas acima de tudo, a capacidade de trabalhar em grupo e cooperar com os meus pares em prol de um bem comum.

Com toda a certeza, penso que o desporto foi um grande pilar na minha formação, pois parte dos valores que me caracterizam foram adquiridos nas vivências que este me proporcionou ao longo da vida. Tal como referiu Matos (1997 cit. por Lourenço, 2004) a atividade desportiva tem um papel fulcral no desenvolvimento integral do jovem e, como consequência, na sua formação moral.

O meu percurso escolar até ao 12º ano não foi completamente brilhante, mas é algo de que me orgulho, pelas minhas escolhas e foco nos meus objetivos futuros. Desta forma, o ingresso no Ensino Superior sempre foi uma opção, pela qual esperava ansiosamente, principalmente depois de sentir a entrada da minha irmã mais velha na Faculdade. Tendo a FADEUP como “o sonho”, e ainda que, aparentemente, tivesse tudo o que era necessário, até o conseguir verdadeiramente, nunca deixei de o encarar como o próximo passo a alcançar.

Os anos que passei na FADEUP foram inesquecíveis, pelo trabalho, pelas amizades, pela superação e pela sensação de competência que o Desporto e o que a ele está inerente, me proporciona. No terceiro ano de licenciatura recebi algumas propostas de trabalho em Academias de Dança e Escolas, e foi aí que a minha vida se tornou uma correria, com aulas, estágio curricular, faculdade, treinos... Depois da licenciatura, a perseguição pelo meu sonho continuou e foi por isso que decidi arriscar mais alguns anos de correria, para conseguir o desejado diploma de Professora de EF.

Foi neste momento da minha vida, principalmente a partir do terceiro ano que percebi, pela necessidade de aplicar, a importância de gerir o meu tempo, de ser organizada e focada. Assim, à FADEUP devo, para além de todos os conhecimentos e contactos na área, toda a minha proatividade e dinamismo.

Quando iniciei o meu percurso como EE na EC foram, mais visíveis que nunca, as incertezas, as questões, as inseguranças e a necessidade de encontrar uma verdade absoluta que não existe. Perante o EP, ou seja, perante a realidade, a minha perceção de competência profissional tornou-se bastante mais coesa e

lúcida, e na verdade, estava longe de a atingir. Aqui percebi as “formas invisíveis” do meu sonho e o quão longe estava a minha linha do “Horizonte”.

Porém, tal como esperado no EP, procurei traçar um plano que guiasse a minha prática, tendo sempre em consideração as minhas potencialidades, mas principalmente as minhas dificuldades, para conseguir alcançar os tão desejados “beijos merecidos da Verdade”, escondidos no meu “Horizonte”.

1.2. Expectativas e realidade do Estágio Profissional

Como seria de esperar, qualquer EE imagina e cria expectativas relativamente àquilo que irá encontrar. Pois, eu não sou exceção.

Em relação aos alunos e considerando que eram do Ensino Secundário (ES), mas concretamente do 12º ano, contava encontrar neles uma forte personalidade e conhecimento da matéria de ensino.

Assim como pensava encontrar alunos capazes de ter uma visão crítica dos acontecimentos e, por isso, capazes de perceber se o processo está a ser bem estruturado. Sabia que, mesmo que não tivessem essa perceção, iriam exigir bastante de mim, porque na sua idade apenas se interessam por aquilo que lhes dá motivação, pelo que gostam e pelo que consideram interessante e pertinente para o futuro. Assim, as minhas expectativas materializavam-se numa turma com alunos distintos ao nível de motivação e focada no ingresso ao Ensino Superior. Face ao facto de ser uma turma de 12ºano, logo se encontrar no regime de não contabilização da classificação de EF para o cálculo da média final do ES e de acesso ao ensino superior, considerava que contribuiria para os alunos se desvincularem das responsabilidades inerentes à disciplina. Na verdade, em parte tinha razão, quando falei nos níveis distintos de motivação e foco no Ensino Superior. Porém, surpreendeu-me o baixo nível de desempenho motor em geral de grande parte dos alunos da turma, assim como uma atuação nas modalidades coletivas desprovida de qualquer intencionalidade tática, isto porque estava perante uma turma de 12º ano. Ainda assim, simpatizei logo com a maioria dos alunos, por isso fiquei satisfeita quando a turma me foi atribuída.

No grupo de EF esperava encontrar um ambiente rico em partilha de experiências, conhecimentos, discussões, documentos e informações, ou seja, esperava encontrar um conjunto de Professores que visassem um objetivo em comum, a potenciação do Ensino da disciplina. De facto, encontrei uma área disciplinar dinâmica, esforçada para que o trabalho da mesma se visse reconhecido e na sua generalidade pronta a trabalhar em equipa. Para além disso, demonstraram-se preocupados com a adaptação do NE e sempre se mostraram disponíveis quando necessitávamos de apoio.

Relativamente ao NE e considerando que estava a lidar com amigas, sabia que ia encontrar uma partilha rica em intencionalidade, sinceridade, que procuraria a ascensão pessoal e profissional de cada uma de nós. E foi isso mesmo que encontrei, entreajuda e companheirismo, inicialmente visível pela realização de todos os planeamentos em conjunto. Ao longo do ano, continuamos a planear juntas; partilhamos conhecimentos sobre as diferentes matérias de ensino, já que dominamos áreas distintas; mantivemos diálogos constantes acerca das dificuldades percebidas nos momentos de observação e, acima de tudo, permanecemos unidas e capazes de nos suportarmos mutuamente, tanto a nível operacional como emocional. Não tenho dúvidas que juntas, fizemos um bom trabalho de equipa.

Tal como expectava encontrar, a restante comunidade educativa demonstrou uma grande acessibilidade, hospitalidade e profissionalismo para com o NE, potenciando as nossas condições de trabalho e, conseqüentemente, minimizando os possíveis problemas tanto num momento inicial de adaptação, como ao longo do processo de estágio.

Relativamente à PO e PC, perante as suas posturas profissionais e empenhadas, contava em poder dispor do seu acompanhamento, disponibilidade e exigência, através de uma relação crítica e construtiva dos mesmos para connosco. De facto, estes procuraram sempre uma grande partilha de experiências pessoais e conhecimentos práticos, tornando-se nos grandes impulsionadores da minha evolução nesta formação profissional.

Por fim, relativamente à minha postura perante este grande desafio perspetivei ser empenhada, esforçada e responsável perante as tarefas e funções que me iriam ser exigidas. Para além disso, focada em alcançar, progressivamente, os objetivos que tinha traçado para a minha ação ao longo deste processo de formação, através de uma postura constantemente crítica, reflexiva e acima de tudo, insatisfeita. Confesso que nem sempre consegui manter um trabalho regular e que por vezes adiei decisões na minha prática pedagógica, por serem difíceis de tomar, mas arrependo-me disso. No entanto, tenho a noção de que o meu percurso foi fortemente marcado por uma posição muito crítica e insatisfeita, pois refleti sobre os problemas e perspetivei possíveis soluções, de modo a combater as minhas dificuldades.

CAPÍTULO 2
ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

2.1. A Instituição Escola e a Educação Física (em particular) enquanto espaços formativos

A Escola, pela sua dimensão institucional e a disciplina de EF, pelo seu caráter transversal no currículo, são elementos centrais à formação dos alunos.

Iniciando esta reflexão pelas questões terminológicas, importa clarificar o significado de instituição. Assim, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa¹, uma Instituição é o conjunto de meios materiais e humanos mobilizados e organizados de modo a atender a determinado interesse ou necessidade social ou coletiva. Neste sentido, e considerando que vivemos num mundo em que é visível a necessidade de cada um em mostrar-se útil à sociedade e assim, inserir-se na mesma, podemos perceber que, tal como refere Schmidt (1989 cit. por Nadal, 2011, p. 140), *“a escola é uma instituição social, historicamente considerada, inserida numa certa realidade na qual sofre e exerce influência. Não é uma instituição neutra perante a realidade social. Deve organizar o ensino, de forma a considerar o papel de cada indivíduo e de cada grupo organizado dentro da sociedade. Sua função, portanto, é preparar o indivíduo proporcionando-lhe o desenvolvimento de certas competências exigidas pela vida social. É também dar-lhe uma compreensão da cultura e uma ‘visão de mundo’ e prepará-lo para [a] cidadania. [...] Assim, a educação escolar é caracterizada por ser uma atividade sistemática, intencional e organizada – organizada no que diz respeito aos conteúdos, e sistemática no que se relaciona aos métodos que utiliza.”* Desta forma, a escola tem o papel fundamental de preparar todos os alunos, munindo-os das ferramentas necessárias ao desenvolvimento de competências para a sua vida em sociedade.

Associada à necessidade de os indivíduos viverem em sociedade, emerge a importância da escola na construção de uma visão cultural do mundo, onde a aceitação do “outro” é a base de preparação para a cidadania.

Esta perspetiva de Escola como instituição encontra as suas forças num *“projeto antropológico”* (Carvalho, 1998), tendo como principal foco o indivíduo particular,

¹ Infopédia. Dicionários Porto Editora, 2019. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/instituicao>

que precisa de uma intervenção única e personalizada que leve ao seu desenvolvimento.

À luz desta ideia, a EF, como disciplina curricular, deve contribuir para a concretização deste *“projeto antropológico”*, através da formação dos alunos pelas valências tão únicas da disciplina, nomeadamente, o facto de ser a única disciplina do currículo que lida com as questões da corporalidade. Tal como refere Faria Jr. (1969, p. 39), *“a atividade física é fonte de conhecimento e comunicação, de sentimentos e emoções, de prazer estético, de promoção da saúde e fator de desenvolvimento filogenético e ontológico”*.

Desta forma, acredito plenamente que a EF estando presente no currículo de todos os alunos, durante toda a escolaridade obrigatória, é uma disciplina fundamental para a formação integral dos alunos, tanto a nível cognitivo como a nível pessoal, nunca se esquecendo das componentes física e emocional. No entanto, é fundamental que sejam criadas as condições necessárias para que os alunos consigam tirar partido destas valências presentes na disciplina, tanto os recursos materiais e espaciais, como os recursos pedagógicos que são da responsabilidade do professor. No Programa Nacional de Educação Física (PNEF) do ES, Jacinto et al. (2001, p. 6) explica que *“a necessidade de suscitar uma dinâmica de desenvolvimento do currículo real da disciplina é cada vez mais a questão central à qual o programa procura responder, no sentido de que possam ser criadas, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da Educação Física”*.

Em suma, a Escola como Instituição tem o dever de proporcionar aos seus alunos todas as ferramentas, devidamente individualizadas, necessárias para o desenvolvimento de todas as capacidades e conhecimentos que estes anseiam atingir para um futuro com sucesso. Em paralelo, a Escola como Instituição deve ainda zelar para a construção de alunos com uma personalidade crítica e realizada, que lhes permitirá manter uma intervenção pertinente junto da sociedade. Neste processo de formação, a EF, por todas as dimensões em que desenvolve o aluno, é fulcral neste processo de formação, sendo o Professor o grande mediador entre aquilo que o aluno pode aprender e aquilo que realmente aprende.

2.2. A Escola Cooperante

2.2.1. Estrutura física e comunidade escolar

A EC foi criada a 31 de março de 1964, com ensino misto até ao 5º ano. Esta sofreu várias alterações ao longo do tempo, compreendendo atualmente alunos do 3º ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º ano) e do Ensino Secundário (10º ao 12º ano), nos cursos Científico-Humanístico de Artes Visuais, Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Científico-Humanístico de Socioeconómicas e Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, englobando um total de 1494 alunos e 116 professores.

A EC é constituída por um edifício central, onde encontramos os gabinetes de trabalho, serviços administrativos, gabinete da Direção, gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação, loja do aluno, sala de Diretores de Turma (DT), gabinetes de atendimentos aos Encarregados de Educação, refeitório, bufete, biblioteca, auditório e sala de professores. Para além disso, possui seis setores com 50 salas de aula comuns, 4 salas de aula de Artes, 5 laboratórios de Física e Química, 4 laboratórios de Biologia e Geologia e 2 laboratórios de informática. Ainda, dois pavilhões desportivos e dois campos de jogos exteriores. Um dos pavilhões desportivos está dividido em três espaços, o outro em dois espaços e ainda uma zona *Fitness*. No exterior tem um espaço com três meios-campos de basquetebol e um campo de andebol/futebol.

Nas arrecadações contava-se com material desportivo para lecionar os jogos desportivos coletivos (JDC), modalidades de raquetes, dança, patinagem, ginástica e atletismo. Este material encontrava-se em bom estado e num rácio de aproximadamente uma bola por dois alunos e uma raquete por aluno, o que permite conferir níveis de intensidades elevadas durante as aulas e facilita o processo de ensino-aprendizagem, exceto nos casos em que mais do que um professor leciona a mesma modalidade, em simultâneo.

2.2.2. Missão e linhas orientadoras

“Destino

Quem disse à estrela o caminho

Que ela há-de seguir no céu?

A fabricar o seu ninho

Como é que a ave aprendeu?”

Almeida Garrett, *Folhas Caídas*.

A EC apresenta como missão a *“justa distribuição do bem público educacional”*² (Projeto Educativo, 2017, p.12), fomentando nos alunos o seu espírito crítico, criatividade e autonomia de modo a construírem as competências que necessitam para desencadearem uma participação ativa e pertinente junto da sociedade.

Para além disso, *“a Escola procura ser uma instituição de referência na comunidade para o prosseguimento de estudos, apostando na construção de um ambiente de qualidade, assente em relações humanas baseadas no respeito por si e pelo Outro, na assunção de uma cultura de rigor, de responsabilização e valorização do trabalho, do conhecimento, para o desenvolvimento de capacidades propiciadoras do sucesso pessoal e escolar de todos os alunos”* (Projeto Educativo, 2017, p.12).

São ainda vários os valores e princípios a que a Escola se propõe, no processo de formação dos alunos, nomeadamente:

- *“proporcionar ao aluno o desenvolvimento da sua formação intelectual, moral e cívica, visando a integração solidária e responsável na sociedade;*
- *promover a autoestima, valorizando o papel da educação e da formação, do trabalho, do sentido de responsabilidade e da cooperação na construção de projetos de vida pessoais e sociais;*

² *Projeto Educativo (2017-2020). Analisar o Passado, compreender o Presente para antecipar o Futuro.* Conselho Geral da Escola Secundária Almeida de Garrett.

- *promover o desenvolvimento de capacidades e competências para uma boa qualificação científica, incentivando o gosto pela investigação e o envolvimento em projetos multi e transdisciplinares;*
- *criar e consolidar competências humanísticas, filosóficas, científicas e artísticas;*
- *integrar o aluno na comunidade escolar e esta numa comunidade social alargada, educando-o nos valores da cidadania e do respeito pelas diferenças;*
- *sensibilizar e promover a importância de estilos de vida saudável, através da criação de hábitos de prática física e uma alimentação equilibrada e saudável;*
- *promover a prática do voluntariado e a solidariedade.”*

(Projeto Educativo, 2017, p.13)

De salientar também que a EC se destaca pela integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), alunos com desajustamentos relacionais, emocionais, sociais e cognitivos e ainda alunos estrangeiros com necessidades de apoio a Português Língua Não Materna (PLNM).

Este conjunto de missões, objetivos e valores a incutir estão fortemente presentes nas muitas e diversificadas atividades que foram tendo lugar na Escola, durante este ano letivo. Um exemplo de projeto transdisciplinar que certamente sensibilizou os alunos para a realidade daqueles que apresentam NEE, foi uma atividade realizada em conjunto com docentes das disciplinas de Filosofia e EF, onde o objetivo da mesma era proporcionar aos alunos “sem deficiência” a oportunidade de vivenciar as dificuldades com que se deparam os colegas com qualquer incapacidade. A atividade teve lugar no dia 7 de março e foi destinada a alunos do ES. Os alunos tiveram acesso a cadeiras de rodas, disponibilizadas pela FADEUP ao núcleo de estágio, onde nelas experienciaram um circuito de obstáculos a ultrapassar, tal como os colegas nestas situações. Ainda inserido na atividade, os alunos puderam experimentar e aprender algumas modalidades desportivas para pessoas com deficiências, como o *Goalball*.

Um exemplo de promoção de estilos de vida saudável é o projeto *BeActive*. Este inicia-se pela identificação dos alunos com excesso de peso e obesidade ou

atrofias musculares, pelos respectivos Professores de EF e DT, fornecendo a esses alunos um acompanhamento individualizado de atividade física, no espaço Fitness, semanalmente. Ainda que este projeto seja pensado para alunos com necessidade de intervenção, qualquer outro aluno pode tirar partido das mesmas vantagens, utilizando o espaço nos horários estabelecidos, quando um professor da disciplina está sempre presente.

O DE é mais uma atividade promotora de estilos de vida saudável, mas, para além disso, procura promover a inclusão social, o sucesso escolar e o incentivo a uma prática desportiva regular e com significado para os alunos. O DE é um ponto forte da Escola, sendo este conhecido pela marcada presença em campeonatos nacionais e pela grande adesão dos alunos aos seus grupos-equipa. Englobado na atividade interna da Escola, considerando o Plano Anual de Atividade (PAA), foram realizados o “Dia Europeu do Desporto Escolar”, o “Torneio de basquetebol 3x3”, a “Semana da Esgrima”, o “Corta-mato”, o “Megasprint”, o “Dia de Almeida Garrett” (Torneio de voleibol e Circuito funcional), a “ExpoESAG” (o Torneio de futebol, o Sarau Gímico e o Torneio de andebol).

Muitos outros projetos existem na escola, com o objetivo de atingir a comunidade educativa com todos os princípios e valores definidos no Projeto Educativo:

- *“educar para a dignificação da pessoa humana, para o respeito pela diferença, para a cidadania, para a valorização do trabalho e do sentido de responsabilidade;*
- *desenvolver a autoestima;*
- *promover o desenvolvimento de capacidades e competências para uma boa qualificação científica e profissional;*
- *preparar para a vida ativa através da relação educação/formação.”*

(Projeto educativo, 2017, p.23)

O Jornal da Escola, que surge como um meio importante de comunicação entre a comunidade escolar, procura suscitar o prazer pela leitura e escrita nos alunos e promover a interação e diálogo entre disciplinas na produção de material para o mesmo.

O Eco-Escolas, que se preocupa com a educação ambiental e cidadania, tenta responsabilizar os alunos e inculcá-lhes rotinas para a conservação do ambiente e desenvolvimento sustentável.

O Projeto Educação para a Saúde (PES), acontece para educar os alunos em temas como a “Saúde Mental e Prevenção da Violência”, a “Educação Alimentar e Atividade Física”, os “Comportamentos Aditivos e Dependências” e os “Afetos e Educação para uma sexualidade responsável”.

E ainda o Projeto Voluntariado – *Garrett* Solidário, que quer sensibilizar os alunos para a importância de realizar voluntariado e conscientizá-los para os valores do humanismo, da solidariedade e da inclusão.

Todos estes desígnios vão de encontro ao esperado perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, traçado pelo Ministério Português da Educação. Este espera que as Escolas sejam capazes de dotar os jovens de conhecimento para a construção de uma sociedade mais justa; promover intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da aprendizagem ao longo da vida; fazê-los entender que a exclusão é incompatível com o conceito de equidade e democracia; ajudá-los a contribuir para o desenvolvimento sustentável; proporcionar um processo de ensino-aprendizagem (PEA) através da gestão flexível do currículo, do trabalho conjunto dos professores sobre o currículo, do acesso e participação dos alunos no seu próprio processo de formação e construção de vida; inculcá-lhes hábitos de adaptabilidade e ousadia, pois hoje, é fundamental conseguir moldar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências-chave, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções; oferecer-lhes a possibilidade de desenvolverem características que permitam fazer face a uma revolução numa qualquer área do saber e criar cidadãos que, ao longo da vida, valorizam o saber (Martins, 2017).

Por fim, penso que o processo de formação destes alunos foi criteriosamente pensado e traçado de forma a potenciá-lo ao máximo, sem descurar nenhum dos pontos definidos neste perfil do aluno ideal e preparado para um futuro em sociedade. Não sendo as condições físicas e materiais da escola grande impedimento para o sucesso dos alunos, cabe ao corpo docente, criar as restantes condições, estratégias e mediações necessárias para que este processo se desenvolva como uma experiência positiva e enriquecedora para o

seu corpo discente. Cabe aos professores mostrar a cada um dos seus passarinhos como fabricar o seu ninho e guiar cada uma das suas estrelas pelo seu caminho no céu.

2.2.3. A Turma Residente

A turma que me foi atribuída era do ES, mais concretamente do 12º ano de escolaridade. Esta era composta por vinte e nove alunos, dos quais dezoito são do sexo feminino e onze do sexo masculino. Na sua generalidade, os alunos nasceram no ano de 2001, sendo apenas um aluno de 2000 e uma aluna de 1999.

Através da ficha de caracterização do aluno (FCA), entregue na primeira aula, a de apresentação, pude perceber alguns aspetos que me ajudaram a conhecer melhor os alunos da turma, dos quais destaco os hábitos desportivos, as doenças ou problemas de saúde, a relação com a disciplina e as matérias de ensino que gostavam de ver abordadas ao longo do ano.

Relativamente à prática desportiva dos alunos, apenas dez referiram praticar alguma modalidade, dos quais sete eram rapazes. As modalidades enunciadas foram o futebol (cinco alunos), a ginástica (duas alunas), o taekwondo (um aluno), o voleibol (um aluno) e a dança (uma aluna). O futebol, para além de ser a modalidade com mais praticantes, também foi a modalidade coletiva preferida da turma, tendo sido a mais votada no *ranking* das modalidades que mais gostavam de praticar.

Ainda através da FCA consegui identificar algumas doenças e problemas de saúde. Uma aluna referiu ter um olho de vidro, duas alunas mencionaram sofrer de ansiedade e uma de depressão. Para além disso, embora ter um aluno sinalizado com Síndrome de *Asperger*, este não mencionou a sua situação na respetiva ficha.

o aluno não tenha mencionado na ficha, um aluno estava sinalizado com Síndrome de *Asperger*.

A turma caracterizou-se pelas diferenças no nível de desempenho motor. Um nível elevado representado pelos alunos do sexo masculino, que se fazem acompanhar por quatro alunas e, por outro lado, um nível de desempenho muito elementar, nas restantes raparigas. Este fator fez-me optar por uma estruturação do ensino por níveis, essencialmente no primeiro e segundo períodos.

Na generalidade, os alunos apresentavam níveis médios de aptidão física e de cultura desportiva, isto tendo em conta serem do 12º ano de escolaridade e estarem em final de ciclo. Relativamente à primeira, principalmente nos JDC, a fadiga e a dificuldade em manter o rendimento durante o jogo era evidente após poucos minutos de exercitação. Quanto à segunda, em relação aos JDC, a turma conseguia uma gestão autónoma das regras e marcação de faltas. No entanto, a cultura desportiva que possuíam nas modalidades individuais lecionadas, como o atletismo e badmínton, era bem mais reduzida. Surpreendentemente, a turma desconhecia a existência de uma linha de serviço, do serviço cruzado e o nome de qualquer batimento.

Em contexto de aula, a turma apresentou níveis de empenho, motivação e responsabilidade muito diferentes. Na generalidade, senti que as meninas, ainda que com muitas dificuldades na disciplina, eram mais responsáveis e empenhadas, quando comparadas com os rapazes. Alguns rapazes deram-me algumas dores de cabeça e desviaram, muitas vezes, a minha atenção e esforço do conteúdo para a gestão de conflitos na aula. Ainda assim, tentei estabelecer com todos eles uma relação de confiança e proximidade, pois acredito que há maior probabilidade de conseguir o envolvimento dos alunos. Na minha opinião, também por experiência dos dias em que fui aluna, aqueles professores que me marcaram foram os que transpareceram um envolvimento sincero, ou seja, foram aqueles que se tomavam das minhas dificuldades, dos meus objetivos e tratavam-nos como seus. Esta ideia é expressa por Baptista (2005, p. 62): *“a diferença, o sentido e o valor do modo escolar de aprender passa muito pela presença pessoal, física, humana, daquele que ensina. O saber que nos é trazido por outra pessoa traz a imprescindível marca do humano. Chega-nos temperado pelo afeto, pela memória, pela experiência vivida... relacionarmo-nos com outro ser humano significa entrar em contacto com outras vivências, outras memórias, outras mágoas, outros sonhos... Neste sentido, sublinhamos que, antes de mais,*

a autoridade pedagógica do educador está na sua atitude, na sua presença pessoal".

CAPÍTULO 3
ENQUADRAMENTO OPERACIONAL

3.1. O papel e a importância da Educação Física na formação dos alunos

A presença da EF no currículo é marcada por uma grande controvérsia. Por um lado, a sua presença transversal a todos os anos de escolaridade demonstra a importância que lhe atribuem, Graça (2014b) intitula-a de “*área disciplinar incontornável*”. Ainda assim, pelo que pude perceber, pela convivência com vários intervenientes da comunidade escolar, especialmente pelas entrevistas a professores de outras áreas disciplinares englobadas no estudo de investigação da dimensão extracurricular e espaços físicos, na generalidade, estes professores referem a importância da EF, mas não têm uma opinião clara sobre ela, nem a colocam ao mesmo nível das disciplinas de “alto gabarito”. Esta ideia é corroborada por Graça (2014b, p. 94) quando refere que “*infelizmente, de uma forma geral, o estatuto que lhe é reconhecido não lhe permite acompanhar a língua materna, a matemática, ou a maioria das áreas de matérias do currículo, no que diz respeito à atenção, à expectativa e à exigência de resultados de aprendizagem*”. No entanto, muitos desses professores desconhecem os benefícios que a atividade física regular transpassa para as suas aulas. Vários estudos (Burns et al., 2015; Trudeau & Shepard, 2008) estabelecem uma relação positiva entre a frequência com que os alunos praticam atividade física e o rendimento escolar.

Pelo contacto frequente com crianças e jovens em contexto pessoal e profissional sinto que estes, na generalidade, são seres pouco proativos, pouco autónomos fisicamente, com pouca capacidade de tomada de decisão e excessivamente stressados. Estes supervalorizam o produto em detrimento do processo e entram em constante comparação de resultados com o colega do lado, em vez de procurarem a sua autossuperação. Pessoalmente, considero que este tipo de atitude não é por sua culpa, mas por terem crescido numa sociedade onde a pressão pelo resultado quantitativo se coloca constantemente à frente do significado e da formação integrada da pessoa. Cada vez mais, há uma comparação marcada com o outro, visível no sistema de exames que coloca os alunos em stress excessivo e que os leva à construção de um conhecimento superficial e momentâneo, logo, inútil. Neste sistema, a individualização e os

interesses pessoais dos estudantes são ignorados e, em muitos casos, a própria família compactua com métodos de avaliação da competência e esquecem-se de proporcionar um ambiente motivador e que leve à concretização pessoal e escolar dos seus educandos.

Na minha TR, surpreendeu-me a quantidade de alunas que referiram, na sua FCA, a ansiedade e depressão como problemas de saúde. Confesso que, ainda que tenha ficado alerta e tenha tomado conhecimento, desvalorizei esse aspeto e não achei que pudesse ser um problema para as minhas aulas. No entanto, logo no período inicial, fui colocada à prova com episódios de choros compulsivos e situações de pânico, sem aparente motivo, que me começaram a preocupar.

À medida que o tempo ia passando e que a convivência com estes alunos aumentava, fui-me apercebendo que a maior parte deles vive o processo de ensino obrigatório com elevado stress e rodeado de expectativas. Na verdade, já são várias as notícias e os estudos que o dizem. Em dezembro de 2018, o Jornal Público informa que os *“adolescentes portugueses estão exaustos”* e que, nos últimos 20 anos, triplicaram os alunos que não gostam da escola (Faria, 2018). A fonte refere ainda que os adolescentes se mostram *“cada vez mais exaustos, tristes e medicados”*. O Jornal Observador, com base num estudo realizado pela Escola Superior de Enfermagem de Coimbra em 2018, afirma que *“um em cada quatro alunos do 7º ao 12º ano apresenta sintomas de depressão, com especial incidência nas raparigas”* (Veiga, 2018). O coordenador José Carlos Santos, enfermeiro especialista em saúde mental, diz haver *“cerca de 26% de adolescentes que tem sintomatologia depressiva, desde leve a moderada e grave, e destes, 600 (cerca de 40%) estão em risco mais elevado de terem comportamentos auto lesivos”*.

Perante este cenário, as palavras do PC sobre a necessidade de proporcionar sucesso aos alunos, fizeram mais sentido do que nunca. Apercebi-me que para estes alunos, a aula de EF tinha de lhes trazer motivação, vivências positivas e acima de tudo, competência. Ainda que pense que esta preocupação deveria ser transversal a todas as disciplinas, é óbvio que não acontece.

Recorrendo às palavras de Batista (2012a, p. 2), numa reflexão publicada na Plataforma Barómetro Social, *“muito daquilo que somos passa pelo nosso corpo”, “a autoconfiança, a autoestima, depende, e muito, pelo modo como aceitamos e habitamos o nosso corpo! E a Educação Física, enquanto prática, comporta todos estes elementos de índole antropológica”*. De facto, a EF é a única disciplina que tem preocupações com as questões do corpo, do desporto e tudo que lhes está inerente. De acordo com Graça (2015, p. 15) *“a incumbência pedagógica própria e insubstituível da educação física liga-se à especificidade da sua matéria, àquilo que só ela está em condições de atender e possibilitar. A educação física é a única disciplina escolar que visa preferencialmente a corporalidade”*. É nela que podemos promover nos alunos a aceitação do seu próprio corpo, o seu domínio e o seu cultivo, o que leva a um bem-estar físico e mental, a uma maior satisfação, motivação, autoestima e confiança. No entanto, esta preocupação de cuidar do corpo precisa de ser feita numa perspetiva educativa e isto legitima a existência da disciplina e de um professor que domine esta matéria e que conheça os caminhos necessários para abordar e trabalhar estas questões.

Para além disto, o Desporto incorpora nas suas práticas inúmeros valores e uma extrema dimensão ética e psicológica. *“Os exercícios corporais e os atos desportivos são essencialmente exercícios espirituais, morais e anímicos, somente são físicos na sua aparência”* (Bento, 2012, p. 4). A EF, ao mesmo tempo que ensina as práticas desportivas, promove no aluno a vontade de se tornar cada vez melhor. Esta transforma-se no local onde o aluno tem a possibilidade de viver uma panóplia de emoções - viver a vitória e a derrota, viver a conquista e o fracasso, viver a equipa e a individualidade, viver a oposição e o trabalho de equipa, viver o conflito e o companheirismo, viver o êxtase motivacional e a apatia desta. Todas estas experiências emocionais, tão presentes ao longo das nossas vidas, são uma grande força da EF, pois formar indivíduos capazes de lidar com tudo isto e que sintam neles a necessidade de cooperar, de serem solidários, de serem cada vez melhores e de respeitarem os oponentes, só traria benefícios a toda a vivência em comunidade. É urgente combater a “crise da ética”, a “ética indolor” e a “cultura da passividade”, todas expressões referidas por Bento (2012) para descrever um estado de espírito e

postura existentes na nossa sociedade e que vão contra tudo aquilo que vivemos no Desporto.

Perante todos os benefícios de nos fazermos acompanhar por um estilo de vida ativo, as aulas de EF tornam-se no espaço onde os jovens têm a possibilidade de alcançarem as competências, as estratégias, os conhecimentos e as atitudes necessárias para uma participação autónoma, recompensadora e para toda a vida no Desporto. Defendamos o lema olímpico “*Citius, Altius, Fortius*” – mais rápido, mais alto, mais forte – em todas as dimensões antropológicas, para, assim, conseguirmos formar indivíduos mais completos e mais capazes para atingir o sucesso individual e encontrar o seu papel na sociedade.

3.2. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

3.2.1. As primeiras tarefas como Estudante Estagiária

“E assim começou uma nova etapa da minha vida... Não me senti nervosa, pelo contrário! Estava tranquila, porque sabia que apenas ia reunir com o núcleo de estágio para dar o primeiro passo em todo o processo relativo à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem. Para além disso, conheci a escola, funcionários, alguns professores, a direção e percebi, de imediato, que iria adorar percorrer este caminho.”

Diário de Bordo 1 (2/09 a 8/09). Primeira visita à Escola.

Como evidenciado no excerto do meu primeiro Diário de Bordo (DB), este dia foi dedicado à primeira reflexão sobre a “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, uma das áreas de desempenho centrais ao EP. Esta área tem como objetivo *“construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de Educação Física.”*³

Neste dia, o NE iniciou a sua reunião com a apresentação de cada uma das EE e do PC. Depois de trocadas algumas palavras, começamos, de imediato, a pensar na organização do PEA. De acordo com Bento (2003, p. 43) *“o processo de ensino em Educação Física é sempre um processo integral, complexo, unitário. Visa desencadear nos alunos uma continuidade e progressividade de efeitos psíquicos e biológicos no interesse do aumento gradativo do seu rendimento corporal e desportivo e do seu desenvolvimento como personalidades. Como tal deve ser sentido e analisado pelo professor. Este entendimento é de importância decisiva para a realização da incumbência pedagógica da Educação Física.”*

³ Gabinete de Pedagogia do Desporto (2017, p.3). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP

Nesta etapa, passei da teoria à prática. Finalmente, tudo o que tinha vindo a aprender, na teoria, estava próximo de ser aplicado, num contexto real que colocava em mim grande parte da responsabilidade. Assim, nesta reunião, o NE teve necessidade de analisar o seu novo contexto de trabalho, para poder tomar decisões enquadradas com esta realidade. Nesta primeira tarefa, pretendíamos ser capazes de dar resposta às decisões iniciais relacionadas com o planeamento. A construção de uma intervenção com bases fortes, coerentes e justificadas perante um contexto tão específico era imperativo à qualidade da nossa ação, pelo que, era necessário adaptarmo-nos rapidamente ao contexto em que estávamos inseridas e não esperar que este se adaptasse a nós.

À luz desta ideia, uma das primeiras tarefas necessária à estruturação do processo de EP foi estudar e conhecer pormenorizadamente a EC, com a perspetiva de conhecer os seus propósitos, as suas regras e quais os seus esforços na formação dos alunos. Para concretizar esta dificuldade, li e analisei o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Regulamento Interno (RI). O primeiro elucidou-me acerca da missão da Escola e natureza dos seus projetos, ficando, desde logo, visível a sua vontade de formar alunos que prossigam estudos para além do Ensino obrigatório. Através do RI percebi a lógica burocrática e hierárquica da escola, os deveres e direitos associados à área disciplinar de EF e as regras específicas exigidas aos participantes na disciplina (alunos, professores e funcionários).

Numa segunda fase, procedeu-se à análise dos PNEF e das Aprendizagens Essenciais, ficando patente não só os conteúdos programáticos, mas também o que é expectável que os alunos atinjam na disciplina. Nunca olhei para estes documentos como um caminho obrigatório a seguir, mas sim como um guia para a minha intervenção, em que a necessidade de adaptação a uma realidade e a um contexto é de extrema importância. Jacinto et al. (2001, p. 8) descreve os programas como *“um guia para a ação do professor que, sendo motivado pelo desenvolvimento dos seus alunos, encontra aqui os indicadores para orientar a sua prática”*.

Por fim, centramo-nos na FCA, elaborando-a em sede de NE, para ser entregue e preenchida na aula de apresentação. Esta foi uma ferramenta crucial na recolha de informações para melhor conhecer o contexto. A FCA permitiu-me

aceder a informação importante para a projeção do ensino, nomeadamente dados relativos à motivação dos alunos para a disciplina, às modalidades que mais gostavam, o seu percurso desportivo e historial de lesões, doenças ou problemas de saúde que pudessem ter influência na prática. Ainda que tenha consciência que o preenchimento da ficha está fortemente influenciado pela sinceridade e predisposição dos alunos em partilharem comigo esta informação, considero que consegui filtrar as respostas e chegar a algumas conclusões pertinentes antes de iniciar as aulas práticas.

Para além deste conjunto de elementos estruturantes para a preparação do ensino, outros documentos como o *Roulement* de Espaços, o Inventário de material e o PAA também foram importantes na tomada de decisões organizacionais, com vista à rentabilização do tempo, espaço e material disponível ao longo do ano.

No final destes primeiros dias de Estágio, depois de longas conversas e de me inteirar sobre os pontos de vista do PC, a minha “ideia” relativa à dimensão do planeamento, deu algumas voltas!

3.2.2. O Processo de PLANEAMENTO e implicações para a realização

Depois de uma análise meticulosa do contexto institucional, chegou o momento de formular, idealizar e esboçar o plano de intervenção, perspetivando duas dimensões – a realidade e a expectativa. Neste ponto do processo tentamos ao máximo adaptar o que era expectável atingir, ao que era possível atingir. Assim, procuramos a criação de objetivos exequíveis e realistas que resultassem de um equilíbrio entre os conteúdos programáticos institucionalizados e os recursos temporais, espaciais e materiais da turma.

Nunca descorando este aspeto, do ponto de vista da operacionalização, o PEA foi planeado em três níveis distintos, mas interligados: o Plano Anual (nível I do planeamento), o Plano da Unidade Didática (nível II do planeamento) e o Plano de Aula (nível III do planeamento). Esta divisão é igualmente referida por Bento (2003, p. 59) quando diz que a “*lógica da realização progressiva do ensino, da sua perspetiva sistemática e de continuidade, do seu carácter processual e do*

seu decurso temporal, aponta a necessidade de diferentes momentos e níveis das tarefas de planeamento e preparação do ensino pelo professor: plano anual, (...) unidade didática, e plano ou projeto de aula. Os diversos planos são, assim elaborados, inter-relacionados e entendidos como estações ou etapas intermédias e necessárias na via do aumento da qualidade de conceção e de melhoria da realização do ensino”.

3.2.2.1. Nível I de planeamento: Plano anual

Os primeiros documentos realizados pelo NE basearam-se no Nível I do planeamento – o plano anual (PA). Este é o primeiro passo para um ano letivo organizado e bem estruturado, que realmente permita a aquisição de conhecimentos pertinentes ao aluno na disciplina. *“A conceção isolada das aulas não deixa «somar» os seus efeitos, nem alcançar um resultado satisfatório global do ensino”* (Bento, 2003, p. 65).

No meu entendimento, idealizo o PA como o primeiro esboço de um plano de ação, materializado nas matérias a lecionar, na sequenciação dos conteúdos e na definição de objetivos adequados à turma e aos recursos materiais e espaciais disponíveis, enquanto ponto de partida para um ensino de qualidade. De acordo com Bento (2003, p. 67), o PA *“constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo. Um plano exequível, didaticamente exato e rigoroso, que oriente para o essencial, com base nas indicações programáticas e em análise da situação na turma e na escola”.*

A construção do PA foi uma das primeiras tarefas realizadas pelo NE. Neste processo de elaboração, os dados resultantes da análise do PEE, do RI, dos PNEF do ES, do *Roulement* de Espaços, do calendário escolar e da FCA foram essenciais.

Ainda que o PNEF do ES contemple um regime de opção nas matérias a lecionar no 12º ano de escolaridade, designadamente: duas de JDC, Ginástica ou Atletismo, Dança e duas outras matérias alternativas, a escolha das modalidades

foi decisão dos alunos que foi efetuada aquando do preenchimento da FCA, que contemplava um espaço para a enumeração, por preferência, das modalidades que os alunos gostariam de ver abordadas ao longo do ano letivo.

Considerando que os alunos da minha turma pretendiam, na sua totalidade, ingressar no Ensino Superior, com a ajuda do PC, percebi que o seu foco e motivação estaria, maioritariamente, nas disciplinas de Exame Nacional. Deste modo, no processo de elaboração do PA consideramos que incorporar os seus interesses, seria um ponto chave para manter os alunos envolvidos nas aulas. Por esta razão, estabeleci um equilíbrio entre o inscrito no PNEF e as grandes preferências dos alunos. Assim, foram escolhidos os 3 JDC mais votados pelos alunos (futebol, basquetebol e voleibol); o atletismo, em que procurei abordar as matérias da modalidade para as quais havia recursos materiais e; por fim, o Badminton (ver quadro 1).

Quadro 1 - Distribuição das modalidades por período letivo

Sem	Mês	Dia	GINÁSIO DE CIMA	Aula	Dia	GINÁSIO DE BAIXO	Aula
3	Setembro	18	Apresentação	1	20	Diagn. Motor e Diagn. Basquetebol (1)	2
4		25	Diagnóstico Futebol (1)	3	27	Diagn. Badminton (1) e Voleibol (1) *	4
5	Outubro	2	Sessão PEST e Condição Física	5	4	Basquetebol (2)	6
6		9	Futebol (2)	7	11	Voleibol (2) *	8
7		16	Basquetebol (3)	9	18	Voleibol (3)	10
8		23	Atletismo (1)	11	25	Futebol (3) *	12
9		30	Basquetebol (4)	13	-	-----	-
10	Novembro	6	Voleibol (4)	14	8	Voleibol (5)	15
11		13	Atletismo (2) e Basquetebol (5)	16	15	Badminton (2) *	17
12		20	Basquetebol (6)	18	22	Atletismo (3) e Voleibol (6)	19
13		27	Futebol (4)	20	29	Badminton (3) *	21
14	Dezembro	4	Avaliação Basquetebol (7)	22	6	Avaliação Futebol (5) *	23
15		11	Avaliação Atletismo (4)	24	13	Avaliação Voleibol (7) e Badminton (4) *	25
16/17	FÉRIAS DE NATAL						
18	Janeiro	-	-----	-	3	Basquetebol (8)	26
19		8	Workshop de empregabilidade	27	10	Badminton (5) *	28
20		15	Futebol (6)	29	17	Voleibol (8)	30
21		22	Basquetebol (9)	31	24	Badminton (6) *	32
MEIO DO ANO							
22		29	Voleibol (9)	33	31	Futebol (7) *	34
23	Fevereiro	5	Atletismo (5) e Basquetebol (10)	35	7	Futebol (8) **	36
24		12	Voleibol (10)	37	14	Basquetebol (11)	38
25		19	Atletismo (6) e Futebol (9)	39	21	Badminton (7) *	40
26		26	Futebol (10) e Basquetebol (12)	41	28	Voleibol (11)	42
27	Março	-	-----	-	7	Badminton (8) *	43
28		12	Basquetebol (13)	44	14	Futebol (11) *	45
29		19	Atletismo (7) e Voleibol (12)	46	21	Futebol (12) **	47
30		26	Avaliação Basquetebol (14)	48	28	Avaliação Atletismo (8)	49
31	Abril	2	Avaliação Futebol (13)	50	4	Avaliação Voleibol (13) e Badminton (9) *	51
32/33	FÉRIAS DA PÁSCOA						
34		23	Voleibol (14)	52	-	-----	-
35		30	Futebol (14) e Basquetebol (15)	53	2	Voleibol (15)	54
36	Maio	7	Atletismo (9)	55	9	Badminton (10) *	56
37		14	Voleibol (16)	57	16	Basquetebol (16)	58
38		21	Voleibol (17)	59	23	Futebol (15) **	60
39		28	Avaliação Basquetebol (17)	61	30	Avaliação Futebol (16) *	62
40	Junho	4	Avaliação Atletismo (10)	63	6	Avaliação Voleibol (18) e Badminton (11) **	64

*: Roulement C – Espaço do meio (G2) → Espaço exterior; *: Roulement A, B e C – Ginásio de baixo com 2 espaços livres, a cada 15 dias.

A distribuição da carga horária pelas modalidades foi atribuída tendo em conta os dados das avaliações diagnósticas, que foram realizadas de forma concentrado no início do ano letivo. As modalidades em que os alunos evidenciaram maiores dificuldades foram as que dispuseram de maior número de aulas. O voleibol (quadro 2) foi a modalidade com maior carga horária atribuída, seguido do futebol (quadro 3) e do basquetebol (quadro 4). O badmínton (quadro 5) e o atletismo (quadro 6) foram as modalidades com menor carga horária.

Quadro 2 - Carga horária atribuída ao voleibol

VOLEIBOL	
<u>Aulas na 1ª metade do ano</u> 8	<u>Aulas na 2ª metade do ano</u> 10
<u>Aulas totais</u> 18	
<u>Aulas de 50 minutos</u> 6	<u>Aulas de 100 minutos</u> 12
<u>Minutos totais</u> 1500 (150min avaliação)	

Quadro 3 - Carga horária atribuída ao futebol

FUTEBOL	
<u>Aulas na 1ª metade do ano</u> 6	<u>Aulas na 2ª metade do ano</u> 10
<u>Aulas totais</u> 16	
<u>Aulas de 50 minutos</u> 3	<u>Aulas de 100 minutos</u> 13
<u>Minutos totais</u> 1450 (300min avaliação)	

Quadro 4 - Carga horária atribuída ao basquetebol

BASQUETEBOL	
<u>Aulas na 1ª metade do ano</u> 9	<u>Aulas na 2ª metade do ano</u> 8
<u>Aulas totais</u> 17	
<u>Aulas de 50 minutos</u> 5	<u>Aulas de 100 minutos</u> 12
<u>Minutos totais</u> 1450 (300min avaliação)	

Quadro 5 - Carga horária atribuída ao badminton

BADMINTON	
<u>Aulas na 1ª metade do ano</u> 6	<u>Aulas na 2ª metade do ano</u> 5
<u>Aulas totais</u> 11	
<u>Aulas de 50 minutos</u> 4	<u>Aulas de 100 minutos</u> 7
<u>Minutos totais</u> 900 (150min avaliação)	

Quadro 6 - Carga horária atribuída ao atletismo

ATLETISMO	
<u>Aulas na 1ª metade do ano</u> 4	<u>Aulas na 2ª metade do ano</u> 6
<u>Aulas totais</u> 10	
<u>Aulas de 50 minutos</u> 4	<u>Aulas de 100 minutos</u> 6
<u>Minutos totais</u> 800 (300min avaliação)	

Neste nível do planeamento, a Dança foi alvo de uma grande indecisão. Por um lado, não posso negar a vontade de lecionar esta matéria, por corresponder à minha área profissional e, consequentemente, ter um domínio superior do conteúdo. Por outro lado, esta era uma matéria com uma parca escolha por parte dos alunos. Assim, a decisão foi deixar a Dança de parte do PA.

No entanto, a vontade de lecionar esta matéria de ensino continuou a inquietar-me ao longo do ano. Agregando esta vontade ao facto de ter sido incentivada pelo PC e a pedido de alguns alunos, decidi dedicar as últimas aulas do ano letivo à Dança. Desconfiava que teria a adesão da maior parte da turma, mas

não da totalidade. Infelizmente, alguns rapazes faltaram a algumas destas aulas, mas para quem se envolveu e esteve presente, senti que foram aulas ricas do ponto de vista instrucional e, conseqüentemente, do ponto de vista da aprendizagem.

“Agora arrependo-me de não ter incorporado esta matéria no planeamento inicial. Os alunos que lá estiveram envolveram-se de uma forma lúdica e também pedagógica. Eu senti que aliado à cooperação, à tomada de decisão, à aplicação de conteúdos e à elaboração da coreografia, houve uma motivação e satisfação por se tratar de uma área desafiante, em que a maior parte deles se encontrou em desconforto. Tenho total consciência de que os alunos que faltaram não encarariam este desconforto como uma mais-valia, e por isso, iam exigir mais de mim, e possivelmente aconteceria tudo de outra forma. Mas, aqueles que participaram foram capazes de perceber o desafio que a modalidade lhes trouxe e acabaram por encarar isso de uma forma divertida e prazerosa, pois, na verdade, estavam todos no mesmo barco. Nestas aulas surgiram muitas mais dúvidas do que em qualquer outra matéria, a participação dos rapazes foi positiva e a das raparigas foi exponencial. E eu, consegui ter uma intervenção mais pertinente e ver alguns resultados em tão pouco tempo. Os alunos conseguiram, em grupo, montar uma coreografia, em apenas uma aula, aplicando os conteúdos da disciplina sem eu ter feito grande esforço. Limitei-me a definir cada um dos conteúdos, a dar exemplos, a demonstrá-los e tirar dúvidas. A partir daí, quando lhes pedi para montarem uma coreografia, apenas obriguei a que esta incorporasse os conteúdos lecionados – os 3 níveis (baixo, médio e alto); 3 formações à escolha; 3 dinâmicas de grupos à escolha para além da execução simultânea (p. ex.: cannon, contágio e subgrupos); 3 transições; a composição coreográfica no contratempo, tempo normal e tempo lento; e um momento de execução livre. Estas obrigações foram fundamentais para guiar o trabalho de grupo em função da conquista de objetivos e também para garantir qualidade na composição coreográfica. A partir destas indicações, envolveram-se em discussões sobre a matéria e tomaram decisões em grupo, aspetos que muito faltaram ao longo do ano. Ainda que a competição não fosse um aspeto vincado, a criação de dois grupos de trabalho, ajudou a espicaçar a vontade de fazerem melhor que o outro grupo, pois no final tinham de apresentar as coreografias à turma, o que aniquilou os tempos mortos ou a ausência de produtividade quando dedicava a minha atenção ao outro grupo. Foi gratificante ter alunos de outras turmas, em aula livre, por ser final do ano letivo, a pedirem

para se inserirem nos grupos de trabalho da minha turma e a abdicarem de parte da sua hora de almoço para terminar o trabalho com a minha turma. Ainda, foi bom ouvir que, por se tratar de uma modalidade diferente das que lecionam todos os anos, aprenderam mais do que com qualquer outra.”

Diário de bordo 39 (26/05 a 1/06). Reflexão de Dança.

Quem me dera tê-lo feito mais cedo e perceber que envolver realmente os alunos nas tarefas da aula e dar-lhes as ferramentas corretas para a autonomia é um aspeto potenciador da aprendizagem. *“Entre modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva”* (Mesquita & Graça, 2009, pp. 45-46). No final deste percurso reconheço que, não ter encontrado este correto equilíbrio, foi um dos principais erros da minha docência. Desta forma, integrar a Dança no PA, ajudar-me-ia a conseguir esta centralização do aluno no PEA, pelo simples motivos de dominar a matéria, sendo este o principal ponto da dimensão do planeamento que afetou a dimensão da realização.

Para o PA, o PC apresentou a possibilidade de realizar uma planificação distribuída em detrimento da de blocos, uma ideia que me surpreendeu por contrariar todo o meu percurso como aluna de EF e da própria formação. De acordo com esta ideia, as unidades didáticas (UD) não eram lecionadas pela lógica habitual de terminar uma e iniciar a próximas, mas sim prolongadas por todo o ano letivo. Deste pensamento resultaria a lecionação de todas as modalidades em simultâneo, aplicando a conhecida *random practice*. De acordo com a literatura (Merbah & Meulemans, 2011), a *random practice* fornece ao praticante uma grande variabilidade de estímulos, através de uma variação constante e aleatória destes (ex.: ACB, BCA...). A perspetiva oposta designa-se *blocked practice*, tal como o nome indica, representa uma prática em blocos, com uma menor variabilidade (ex.: AAA, BBB...). Resumidamente, a primeira, *random practice*, parece trazer mais vantagens a longo prazo, associadas a uma retenção e *transfer* mais eficientes.

O NE decidiu aplicar esta perspetiva (*random practice*) em todas as turmas e em todas as matérias de ensino. No entanto, com vista a rentabilizar o material e espaço, tomamos algumas decisões complementares, como planejar maior número de aulas de basquetebol até meio do ano e maior número de aulas de futebol depois do meio do ano letivo, uma vez que prevíamos melhor tempo a partir do segundo semestre e por isso maiores oportunidades de potenciar o espaço exterior nas aulas de futebol.

Como consequência, na dimensão da realização, e exprimo-me em concordância com as restantes EE do NE, esta prática distribuída trouxe algumas vantagens e algumas desvantagens para o nosso ano de estágio. A principal desvantagem foi a necessidade de relembrar constantemente novos conteúdos, principalmente quando introduzimos novas componentes críticas, já que os alunos acabavam por se esquecer do que tinham abordado na última aula daquela modalidade. Notei esta dificuldade, com mais frequência, em conteúdos táticos, como por exemplo o passe e corte e as movimentações ofensivas no basquetebol, do que em conteúdos técnicos, possivelmente por já terem mais conhecimentos técnicos do que táticos. Tive mais certezas disto quando alterei a sequenciação de aulas no planeamento anual para lecionar três aulas de voleibol em duas semanas, com vista a cumprir objetivos pessoais, relacionados com o *feedback* pedagógico, reparando que, depois disso, como praticaram tanto a modalidade, houve uma evolução exponencial, seguida de decréscimo nas aulas seguintes a voleibol, bem mais espaçadas no tempo. No entanto, é certo que o distanciamento temporal entre duas UD da mesma modalidade lecionadas por uma prática em bloco é um impedimento para a evolução dos alunos, basta pensarmos que se um aluno contactar com o voleibol no primeiro período do 11º ano de escolaridade e só voltar à mesma modalidade no terceiro período do 12º ano de escolaridade, há quase dois anos de distância que certamente vão obrigar ao professor regredir bastante no trabalho realizado anteriormente. Uma das grandes vantagens é esta, permitir um maior *transfer* das habilidades, mas a longo prazo, algo que apenas um ano de estágio não nos permite tirar proveito. Também me pareceu extremamente importante na rentabilização do espaço e material, pois só consegui dar boas aulas de badmínton, com todos os alunos em exercício, porque quinzenalmente tive

acesso a dois espaços para a turma, dias em que lecionei sempre badminton, pois enquanto que noutras modalidades conseguia organizar-me razoavelmente bem em apenas um espaço, em badminton seria impossível. O mesmo se aplica à rentabilização do espaço exterior para o Futebol, como já referi anteriormente.

Refletindo sobre tudo isto, penso que tinha sido mais vantajoso se tivesse encontrado um equilíbrio das duas (planificação distribuída e planificação por blocos) contemplando períodos de introdução de novos conteúdos, com algumas aulas da modalidade, em bloco, de modo a potenciar a retenção desses conteúdos introduzidos. Quando o comportamento pretendido já estivesse pelo menos mentalmente interiorizado pelos alunos, passar para uma prática mais aleatória. Face a esta perceção, quando tiver oportunidade, tentarei aplicar as diferentes perspetivas de forma a poder consolidar, ou não, esta perceção.

3.2.2.2. Nível III de planeamento: reconstrução de um entendimento

Depois de construído o PA, chega o momento de avançar para o próximo nível de planeamento – a UD. Estas implicam um profundo debruçar sobre cada modalidade, com vista a estabelecer uma sequenciação de conteúdos e objetivos específicos da mesma, para a qual a sua ordenação e *timing* de introdução são fundamentais para a eficácia do PEA e consequente sucesso dos alunos. Tal como refere Bento (2003, p. 87) *“um planeamento do ensino a longo prazo, centrado na conceção didática da unidade temática, cria os melhores pressupostos para a realização do ensino, para a formação racional e consciente de conhecimentos e competências fundamentais, para um trabalho contínuo e sistemático no processo da educação e para a utilização mais eficaz do tempo disponível”*.

As UD devem apoiar o professor no sentido de este ser capaz de responder, de forma responsável, consciente e projetada, à especificidade de cada aula. Bento (2003, p. 75) explica que *“as unidades de matéria e de ensino são planificadas pelo professor no processo global da organização do seu ensino, servindo de base para a preparação das diferentes aulas”*.

Foi neste nível que as minhas ideias e conceções de planeamento sofreram grandes mudanças. Depois da minha formação académica, via este nível de planeamento de acordo com Vickers (1990), perspetivando a UD em 4 categorias transdisciplinares – habilidades motoras, capacidades condicionais e coordenativas, conceitos psicossociais e cultura desportiva – através de um documento único que pareceu ao NE mais descritivo do que útil. Assim, e mais uma vez à luz das ideias e dos desafios colocados pelo PC, tentamos procurar maneiras de aplicar este nível de planeamento de uma forma mais utilitária, criando documentos que guiassem a nossa prática de uma forma mais imediata e que já contemplassem a maior parte das decisões para o próximo e último nível do planeamento – o Plano de aula (PDA).

Deste turbilhão de ideias surgiram 3 documentos distintos que nos permitiram aprofundar e especificar o trabalho pretendido a este nível de planeamento, mas que contemplavam as categorias transdisciplinares de Vickers (1990) e os entendimentos adquiridos no percurso académico. A nossa UD incorporou o planeamento das habilidades motoras e da cultura desportiva, sendo as restantes áreas transdisciplinares – as capacidades condicionais e coordenativas e os conceitos psicossociais, planeadas em dois documentos autónomos - o plano de condição física e o plano dos conceitos psicossociais, respetivamente.

Perante um ano de EP caracterizado pelo elevado número de tarefas para concretizar, a necessidade de tornar úteis as ferramentas de trabalho foi uma preocupação. Assim, a estruturação deste plano de ação, que premiu pela diferença, permitiu-nos a elaboração de uma planificação coerente para todas as categorias transdisciplinares, materializada em documentos que previam a nossa intervenção a longo prazo.

“Como balanço da primeira análise realizada pela Professora Orientadora e com base no que foi referido na reunião da mesma com o Núcleo de Estágio, penso que realizamos um bom planeamento, implementando boas ideias e novas perspetivas. Foi bom ouvir que o que fizemos na Unidade didática foi uma boa aproximação ao que é o módulo 8 do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990), sendo este módulo intitulado como “Making Real-World Application” e tem como propósito perceber como todos os módulos anteriores

podem ser aplicados na prática. “The purpose of Modulo 8, the last step, is to show how these componentes can be combined to create numerous applications in teaching and coaching” (Vickers, 1990, p. 151).

Diário de Bordo 20 (13/01 a 19/01). Primeira reunião com a PO.

Independentemente desta reestruturação ser ou não ser uma melhor forma de elaborar o nível II de planeamento, este processo, que foi extremamente moroso, permitiu-me compreender que não há verdades absolutas e que a mutabilidade das coisas é o pretexto ideal para levar as nossas ideias acima da nossa zona de conforto, obrigando-nos a edificar novos alicerces que justifiquem, ajudem e sustentem a nossa prática. É deste modo que surgem os grandes pensamentos e as grandes coisas. Só neste processo de escrever por cima do que está escrito, de riscar ou dar novas notas ao que já escrevemos, podemos chegar a novas conclusões e a um documento melhor. Oliveira (1998 cit. por Elali, 2003, p. 311) afirma que *“o projeto de escola seja ela qual for, é elaborado prevendo espaços para trabalhos com determinados métodos e os métodos não duram para sempre. Ficam obsoletos e exige reciclagem (...). Daí a importância de pensar edifícios que levem em conta a mutabilidade, tão natural nas coisas humanas”*.

O nível II do planeamento foi um dos grandes desafios do meu EP, porquanto me obrigou a explorar, verdadeiramente, os processos de planificação, as matérias de ensino e os seus conteúdos. Para além disso, obrigou o NE à definição de estratégias e rotinas para um trabalho de grupo coeso e produtivo. Ceder em alguns casos e manter a minha ideia noutros, só me enriqueceu como pessoa e futura profissional.

Por último importa destacar que fui para além da minha zona de conforto, percebendo, aos poucos, ao contrário do que sentia até então, que esta não é uma zona proibida, nem muito menos uma zona de fracasso, mas sim a zona de excelência.

a) A concretização da unidade didática

Para a concretização das UD, recorri ao PNEF do ES e ao documento das Aprendizagens Essenciais, selecionando os conteúdos que pretendia lecionar. Para tomar decisões relativamente aos objetivos traçados e à progressão dos conteúdos, analisei as avaliações diagnósticas referentes a cada uma das modalidades, que apontou para a necessidade de, nos JDC, planear para dois níveis de desempenho diferentes, o nível introdutório para as raparigas e o nível elementar para os rapazes.

Associado ao trabalho por níveis, surgiu a necessidade de prever a progressão para cada um deles. Assim, as UD especificaram esta complexificação gradual e em que aula devia preocupar-me em realizar exercícios que contemplassem o próximo passo da progressão. Desta forma, o planeamento do conteúdo das diferentes modalidades foi feito numa lógica progressiva, isto é, com um implemento de complexidade gradual das habilidades técnicas e situações de jogo. Com base nesta lógica progressiva, Mesquita e Graça (2009, p. 53) referem que, *“a manipulação da complexidade das tarefas é sustentada pela estruturação de progressões, devendo estas obedecer à organização dos conteúdos, baseada na passagem do simples para o complexo, do fácil para o difícil e do conhecido para o desconhecido”*. Na sequência, esta estruturação dos conteúdos na UD assemelha-se à abordagem da base para o topo (Anexo 1).

“Ainda que todo este processo tenha sido mais demorado, valeu a pena. Comparativamente com as conventuais UD assinaladas com «cruzinhas» que utilizei nas aulas que lecionei o ano passado, penso que esta é uma forma muito mais prática e que tem utilidade para o processo de ensino. Enquanto que nas anteriores o planeamento da UD ficava muito superficial, estas obrigaram-me a planear tendo em consideração os níveis de desempenho da turma e a perspetivar a tipologia de exercício, sempre em conformidade com um objetivo geral – o aumento gradual da contextualização com a realidade da modalidade, ao longo da UD. Basicamente, com exceção de eventuais alterações no planeamento ou reajustes ao que se vai observando, limito-me a pegar na UD, e ver o que estipulei para esse dia, retirando, praticamente todo o Plano de aula”.

Diário de Bordo 5 (30/09 a 6/10). Planeamento das Unidades didáticas.

Como já foi referido no excerto anterior, referente ao DB da semana 5, houve uma preocupação máxima com uma contextualização progressiva. Tanto nos exercícios técnicos como nas formas de jogo abordadas, tentei que ao longo das aulas houvesse uma contextualização crescente do jogo. Em suma, procurei, guiar as progressões pedagógicas para a realidade da modalidade lecionada.

“Em todas as aulas, pretendo realizar exercícios com elementos técnicos referidos na UD (...), adequados ao nível dos alunos e com aumento gradual da sua contextualização com o jogo no decorrer das aulas”

Diário de bordo 5 (30/09 a 6/10). MEC de Futebol.

Ao elaborarmos a UD também englobamos a cultura desportiva, uma das áreas transdisciplinares proposta por Vickers (1990). Em todas as modalidades, os principais conteúdos referentes a esta área transdisciplinar foram introduzidos através de *PowerPoints*. Estes foram elaborados pelo NE e apresentados na primeira aula de cada modalidade, tendo como finalidades o fornecimento de informações sobre os objetivos traçados e sobre a cultura desportiva inerente à respetiva UD. Adicionalmente, ao longo da mesma, foram previstos outros momentos de transmissão de novos conteúdos desta área transdisciplinar, maioritariamente na parte inicial das aulas. Estes momentos foram previstos no processo de planificação de cada UD (ver exemplo Anexo 1).

“(…), quanto à Cultura desportiva, logo nas primeiras aulas foi feita uma breve apresentação, em PowerPoint, da modalidade, onde esta é caracterizada através da exposição das suas principais regras, faltas e dimensões do campo. Depois disso, serão lembradas as regras ao longo das aulas e introduzidas as faltas do guarda-redes e fora de jogo quando as formas de jogo forem mais elaboradas e os conteúdos básicos de jogo já estiverem assimilados”.

Diário de bordo 5 (30/09 a 6/10). MEC de Futebol.

b) O plano de condição física

O PNEF para o ES apresenta vários objetivos gerais para a disciplina. Destes objetivos, alguns especificam a necessidade de desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, assim como a aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física (CF) dos

alunos. Jacinto et al. (2001, p. 14) refere como objetivo geral do PNEF *“elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica”*.

No seguimento, a análise cuidada do PNEF permite identificar um plano de intenções para a resistência, a força, a velocidade, a flexibilidade e a destreza geral, que devem ser preocupação do professor de EF.

A partir destas obrigações e com ajuda do PC, começamos a retirar algumas ilações para o nosso plano de CF. Partimos de uma análise às diferentes capacidades referidas e previmos dificuldades. “De que forma podemos chegar a todas estas capacidades?”; “Conseguiremos, em tão pouco tempo, atingir os objetivos (tão ambiciosos) do programa?”; “Como podemos rentabilizar todo o processo?”.

Relativamente à resistência, Jacinto et al. (2001, p. 49) propõe a realização de *“ações motoras globais de longa duração (acima dos oito minutos), com intensidade moderada a vigorosa, sem diminuição nítida de eficácia, controlando o esforço, resistindo à fadiga e recuperando com relativa rapidez após o esforço”*. Sumariamente, pede-nos que o aluno seja capaz de resistir ao típico esforço a que se sujeita nas situações de jogo. A pergunta que surge depois disto é: “De que forma?”. A verdade é que, a generalidade dos alunos, não encara as “voltas ao campo” e as corridas de longa duração com grande motivação, prejudicando o objetivo da tarefa e o desenvolvimento desta capacidade. Por isso, pensamos em dar resposta a este objetivo condicional, impondo ritmo e intensidade à aula.

As principais estratégias utilizadas para atribuir ritmo e intensidade às aulas, com vista à exercitação das resistências foram exercícios competitivos e lúdicos (estafetas, jogo holandês...), bem como o próprio jogo aquando da lecionação dos JDC, mais concretamente no futebol, basquetebol e andebol. Este método indireto parece-me tão ou mais eficaz do que o método direto, porque conseguiu manter a motivação e o empenho dos alunos ao longo das tarefas. De uma forma inconsciente, os alunos acabam por cumprir o objetivo condicional associado à

tarefa sem a considerarem entediante e com elevado envolvimento. Estas estratégias foram também importantes na rentabilização do tempo de aula, permitindo uma prática significativamente superior em cada UD.

No que respeita à força e suas diferentes formas de manifestação – força máxima, força rápida e força de resistência, consideramos que as duas primeiras, pela necessidade de um treino muito específico, seriam difíceis e irreais na pretensão de resultados. Assim, no domínio da força, decidimos apenas focar o nosso plano na força de resistência.

Defendendo a importância de exercitar a força geral dos alunos e não apenas segmentos específicos da modalidade inserida na UD do momento, decidimos dividir o corpo em 3 grandes grupos: membros inferiores (MI), membros superiores (MS) e tronco, perspetivando os exercícios focalizados em cada um destes. Assim, sempre que os alunos realizavam o treino de força tinham, pelo menos, um exercício para cada um destes grupos e ainda um que requisitasse todos ou quase todos estes grupos musculares.

Uma das maiores dificuldades no plano de força foi chegar a um consenso sobre o número de séries e repetições adequados para os objetivos. Segundo Fleck e Kraemer (2017, p. 23) *“a busca por um número ideal de séries e repetições pressupõe diversos fatores: que uma quantidade ideal de séries e repetições realmente existe; que, uma vez encontrada, funcionará para todos os indivíduos, exercícios e grupos musculares; que servirá da mesma forma para indivíduos treinados e não treinados; e que promoverá aumentos máximos na força, potência e resistência muscular localizada, bem como alterações na composição corporal por um período indefinido de tempo”*.

Os mesmos autores (Fleck & Kraemer, 2017, p. 7) explicam que *“se o objetivo é o incremento da resistência aeróbia de longa duração, o treinamento de resistência em circuito, com curtos períodos de descanso (menos de 30s), cargas relativamente leves e 10 a 15 repetições por série é uma perspetiva recomendada de treinamento”*. Assim, decidimos iniciar este plano com 2 séries de 15 repetições, com 30 segundos de intervalo. O número de repetições podia variar entre 10 e 20, dependendo da dificuldade do exercício. O tempo de

descanso, ainda que, aparentemente, elevado, mostrou-se adequado ao nível dos alunos no início do ano letivo.

Debruçando-me sobre as implicações do plano de CF para a realização, inicialmente, foi nítido que o número de repetições não estava ajustado a todos.

Assim, pensei em retirar o número de repetições e colocar a exercitação por tempo, para que cada um pudesse adaptar ao seu ritmo e predisposição física. Para isso, defini um capitão, responsável por controlar o tempo de exercitação e liderar os colegas. Inicialmente funcionou melhor do que a opção anterior, mas havia sempre alguém que não aplicava o devido empenho, acabando por prejudicar o objetivo da condição física.

Desta forma, voltei à opção anterior, com número de repetições, mas desta vez, realizadas em simultâneo. Nesta estratégia, o capitão manteve-se, sendo responsável pela contagem, em voz alta, do número de repetições e pelo sincronismo do grupo de trabalho. Apenas precisei de implementar uma regra – “sempre que eu olhar e alguém estiver parado, recomeçam”.

Regra geral, o treino da força foi realizado em grupos de trabalho, para potenciar o espaço e tempo de aula. No entanto, os momentos em que consegui ser eu a implementar este trabalho, com todos os alunos em simultâneo, foram os que consegui maior envolvimento dos alunos, já que o meu foco e controlo estava unicamente naquela tarefa.

“Nesta aula, quis realizar a condição física com todos os alunos ao mesmo tempo, com a minha instrução, para ter maior controlo sobre a turma. Assim consegui grande empenhamento motor dos alunos, pois não permiti os habituais comportamentos fora da tarefa”. “(...) esforcei-me para manter uma postura assertiva, e zelar pelo cumprimento das tarefas, tal como quero (...)”.

Diário de bordo 25 (17/02 a 23/02). Reflexão de Badminton.

Confesso que tive bastante dificuldade em gerir a turma em grupos de trabalho, especificamente, quando o grupo dos rapazes realizava o trabalho de força. Ainda que tentasse manter o meu foco no grupo mais problemático, nem sempre consegui garantir o cumprimento de regras e dos objetivos pretendidos nas duas tarefas.

Para a flexibilidade, mantivemos o raciocínio do treino da força. No seguimento da análise das ações motoras descritas no programa, dividimos o corpo em quatro grandes grupos em que pretendíamos o aumento da mobilidade articular e da flexibilidade muscular – os ombros, a coluna, os isquiotibiais e o afastamento dos MI. Assim, à semelhança do que aconteceu para a força, escolhemos exercícios para cada um destes grupos.

À semelhança do que aconteceu no treino da força, para a flexibilidade escolhemos diversos exercícios, associados às diferentes partes corporais, referidas no parágrafo anterior.

Posteriormente, no plano global da CF, ao longo das semanas, distribuímos os exercícios por ordem crescente de complexidade. Também tentamos alcançar um aumento gradual da complexidade através do implemento de uma carga progressiva, mais concretamente do aumento do volume de treino (número de repetições e séries). De acordo com Fleck e Kraemer (2017, p. 10), a sobrecarga progressiva refere-se à prática de aumentar continuamente o *stress* imposto sobre o corpo à medida que a força aumenta, em consequência do treino. Os mesmos autores identificam várias formas de sobrecarga progressiva como, “*o aumento do volume total de treino, aumentando-se o número de repetições, séries ou exercícios realizados por sessão; o aumento da velocidade de repetição; a alteração do período de descanso entre os exercícios; e a alteração da frequência do treino*”.

O PNEF do ES refere, ainda, um objetivo relativamente à destreza geral - “*o aluno realiza movimentos de deslocamento no espaço associados a movimentos segmentares, com alternância de ritmos e velocidade, em combinações complexas desses movimentos, globalmente bem coordenadas e eficazes*” (Jacinto et al., 2001, p. 51). Mais uma vez, com o objetivo de rentabilizar o PEA, decidimos exercitar esta capacidade coordenativa através das modalidades lecionadas. Assim, o aluno aumenta a sua destreza, de forma específica, através dos variados estímulos coordenativos que lhe são proporcionados pelas diferentes modalidades lecionadas ao longo do ano.

A união de todas estas ideias foi concretizada num plano de CF (Anexo 2), com calendarização para todas as aulas, ou seja, duas vezes por semana. Decidimos

realizar flexibilidade nas aulas em que nos focávamos no aumento do ritmo da aula (resistência aeróbia) e, no outro dia da semana realizar o treino de força. Ainda que no plano, o primeiro dia da semana estivesse destinado para o treino de flexibilidade e resistência (JDC) e o segundo dia da semana destinado ao treino da força, por vezes, consoante a necessidade de alterar conteúdos pelo espaço, material ou qualquer outra condicionante, também invertia os dias da CF, mas sempre tentando, todas as semanas, proporcionar as tarefas planeadas para todas as capacidades condicionais e coordenativas referidas.

Ao longo do ano, o plano resultou, mas precisou de alguns ajustes. Em alguns momentos, especialmente na resistência de força, sentimos a necessidade de acrescentar mais alguns exercícios aos que já estavam planeados, de modo a garantir o cumprimento dos objetivos traçados para esta capacidade condicional.

Para além disso, pela predominância da realização da CF em grupos de trabalho, de modo a rentabilizar o espaço e o tempo de aula, houve a necessidade de prolongar esta tarefa por mais tempo, para que o outro grupo tivesse tempo significativo na tarefa paralela, maioritariamente respeitante ao objetivo geral da aula.

Em suma, o plano de CF foi mais uma ferramenta de trabalho, construída para auxiliar o professor no PEA. À semelhança do que se verificou com a reestruturação da UD, este plano foi muito útil, na medida em que reduziu as barreiras existentes entre os objetivos institucionalizados pelo programa e a operacionalização do professor, tal como se pode perceber pelo excerto que se segue:

“Ainda mais útil que a mudança nas UD, achei a criação do plano de CF. Alicerçado a bases teóricas, este plano englobou todo o trabalho de CF ao longo do ano. Assim, mais uma vez, apenas precisei de ir a cada semana, verificar o que estava planeado e assim, associar, devidamente, este trabalho a cada aula.”

Diário de bordo 11 (11/11 a 17/11). Plano de Condição Física

c) O plano dos conceitos psicossociais

Esta parte do planeamento surgiu numa fase mais avançada do ano letivo, mais concretamente, no segundo período. Por ser um domínio ainda abstrato nas nossas mentes, já que nunca o tínhamos feito e pelo foco do NE noutros objetivos relacionados com a dimensão da realização, acabamos por adiar esta parte do planeamento. No entanto, ainda que pouco estruturadas, já aplicávamos algumas das estratégias definidas no plano (Anexo 3).

“Na quarta-feira reunimos para tentar encontrar um ponto de partida para o plano das capacidades psicossociais. Assim, pensamos em definir as capacidades psicossociais que poderiam ser introduzidas e estimuladas em atividades rotineiras da aula. Ou seja, de que forma, algumas tarefas e rotinas que exercemos têm intrínsecas conceitos psicossociais. Por exemplo, a definição de um capitão em algumas tarefas, fomenta a sua capacidade de liderança; a arrumação do material procura a responsabilização e cooperação dos alunos; a possibilidade de escolherem os exercícios de condição física promove a autonomia dos alunos... Assim, criamos um ponto de partida que, na quinta-feira de tarde, nos permitiu criar um primeiro esboço deste plano.”

Diário de bordo 20 (13/01 a 19/01). Plano dos Conceitos Psicossociais

Com base neste primeiro pensamento, descrito no relato de um DB, dividimos este plano de ação em 3 passos – (1) a nomenclatura, (2) a definição dos conceitos psicossociais e (3) a elaboração das estratégias para implementar cada um deles.

Os conceitos psicossociais contemplados foram a responsabilidade, a motivação, a autonomia, a liderança, o espírito de equipa, a cooperação e a superação (Anexo 3).

Quanto à aplicação deste plano, ainda que tenha utilizado todas as estratégias propostas, algumas precisaram de especial enfoque. O confronto com os problemas da turma, responsabilizando-os para a mudança foi uma das estratégias, englobadas na responsabilidade, que mais utilizei. A necessidade de dialogar com os alunos de forma a perceber o que estava a correr pior e procurar soluções e um compromisso dos alunos para a mudança foi uma das principais razões para ter cativado alguns alunos para a minha missão

pedagógica. *“Promoting a child’s sense of responsibility will be vital to his or her success and fulfillment, and the betterment of society” (Parker & Stiehl, 2005, p. 191).*

Na verdade, acho que este plano era de extrema importância para a minha turma, pela falta de responsabilidade e compromisso de alguns alunos, pela reduzida motivação da generalidade da turma para as tarefas da aula e pela baixa ligação relacional e emocional entre eles. Assim, alguns conflitos que surgiram ao longo do ano, possivelmente, tinham sido resolvidos ou amenizados se a envolvimento dos alunos no PEA estivesse mais presente.

“By cultivating and nourishing responsibility, we can begin to address these and other significant issues. We can provide a safe atmosphere where children can make decisions without the fear of making mistakes. We can create opportunities for belonging and connectedness. We can reduce class management issues while also allowing students to grow in ways not often seen in school. We can ensure a climate where every child can be healthy, creative, self-disciplined, curious, caring of others, able to work with others, concerned about the community and environment, and possess a playful spirit” (Parker & Stiehl, 2005, p. 191).

3.2.2.3. Nível III de planeamento: Plano de aula

A aula surge como o momento de consagração dos níveis anteriores de planeamentos edificados e da ação real do Professor. Nela fundem-se a dificuldade, o profissionalismo, a imprevisibilidade, o esforço e a constante readaptação para o papel do Professor e, por outro lado, as carências, as habilidades, o cansaço, a motivação e as aprendizagens no papel do aluno. É neste sentido que Bento (2003, p. 101) define a aula como *“um trabalho duro para o professor. Significa cinquenta minutos de atenção concentrada e de esforço intenso. Requer emprego das forças volitivas para levar por diante o conceito planeado, mas também mobilidade, flexibilidade de reação, adaptação rápida a novas situações”*. Neste sentido, o momento de aula, por implicar o confronto com tantas responsabilidades e preocupações, precisa de ser

planeado, na tentativa de libertar o pensamento do professor para aspetos que podem ser, previamente, premeditados.

O planeamento é uma das armas mais importantes do Professor no PEA. Este permite-lhe antecipar possíveis problemas e perspetivar todas as suas funções e trabalho para a aula.

De facto, os níveis de planeamentos que antecedem este nível, visam este em particular – o PDA. Este é a unidade mais singular e mais próxima da ação do Professor junto dos alunos. Pelas palavras de Bento (2003), o PDA é o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor; não é somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino; é o projeto de como a aula deve decorrer, uma imagem estruturada por decisões sobre o objetivo geral, e objetivos parciais ou intermédios, sobre a escolha e ordenamento da matéria, sobre os pontos fulcrais da aula, sobre as principais tarefas didáticas, sobre a direção principal das ideias e procedimentos metodológicos. Para Rink (2014, p. 225), o PDA é o guia do professor nos momentos instrucionais - *“the lesson plan is a guide for the process of instruction for a single lesson and is based on unit objectives. The lesson plan must translate broader aims and goals into specific learning experiences for the student”*.

A primeira estrutura de PDA que utilizei foi realizada pelo NE e, exceto algumas mudanças necessárias para as características da minha turma residente e outras por preferência pessoal, foi a que me acompanhou durante o ano de estágio. Na minha perspetiva, o PDA e, adicionalmente, a sua estrutura precisam servir o Professor, o que me remete para a inexistência de uma fórmula única. Cabe a cada Professor encontrar a sua própria ferramenta, tendo em conta as necessidades, tanto as suas como as dos seus alunos. Para Bento (2003, p. 152) são várias as *“propostas de esquema da aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão de validade universal”*.

O PDA que utilizei (Anexo 4) inicia-se com um cabeçalho, composto por três linhas. A primeira, dividida em três colunas, contém informações sobre elementos complementares, relacionados com a especificidade da aula e importantes na tomada de algumas decisões na construção do PDA. A segunda

linha do cabeçalho ficou destinada para os conteúdos abordados durante a aula, devidamente agrupados por área transdisciplinar – habilidades motoras, capacidades condicionais, capacidades psicossociais e cultura desportiva.

Por fim, na terceira linha descrevi o objetivo geral da aula que continha o conteúdo, a situação de exercitação e a componente crítica. Esta perspetiva de estruturar o objetivo, desde que a aprendi, prendeu a minha atenção, já que orienta o meu foco para o que realmente importa alcançar naquela aula - a componente crítica, impedindo-me de cometer o erro frequente de pensar em tudo ao mesmo tempo, confundindo os alunos durante a aprendizagem dos conteúdos. De facto, se me focar, de forma segmentada, nas diferentes componentes críticas dos conteúdos, aos poucos vou conseguindo resultados. Esta ideia de uma divisão tripartida dos objetivos é corroborada por Rink (2014, p. 219) que afirma ser uma boa ferramenta para os Professores iniciantes *“Although some educators have backed away from the idea of making learning outcomes specific, the beginning teacher will profit from thinking in terms of a learning outcomes (instructional objective) having three parts. (1) Behavior expected of the students (e.g., strike, hit, show support, pass). (2) Condition to be met or performance level expected (e.g., work with a partner from 10 feet). (3) Criterion to be met or performance level expected (e.g., use accurate form; be 90 percent accurate)”*.

Nesta linha do cabeçalho também referi as funções didáticas da aula (introdução, exercitação, consolidação e avaliação), associadas aos conteúdos lecionados. Tal com sublinha Bento (2003, p. 26), *“as funções didáticas caracterizam as tarefas essenciais (frequentemente designadas por etapas, partes ou fases) do processo de ensino. Deduzem-se das leis do processo de conhecimento e aprendizagem e refletem o ciclo completo de apropriação da matéria pelo aluno”*. O cabeçalho foi, sempre, a primeira coisa a preencher na construção dos PDA, de modo a garantir que a restante construção era devidamente orientada para as condicionantes organizativas e objetivo da aula. Tal como evidencia Rink (2014), o material informativo que contém o cabeçalho ajuda o professor a identificar o propósito da aula.

Posteriormente ao cabeçalho apareceu toda a composição relativa à ação juntos dos alunos. Inicialmente tínhamos dividido esta ação em 3 partes, a parte inicial,

parte fundamental e parte final. No entanto, à medida que fui lecionando as aulas, tive a necessidade de realizar duas alterações, colocar uma parte introdutória que antecedia todas as outras e um espaço para organizar as transições entre exercícios ou partes da aula. Assim, concluí a organização vertical do PDA, em 5 partes.

A parte introdutória ficou destinada para a conversa inicial. Esta era o principal momento informativo juntos dos alunos, onde procurei transmitir o objetivo da aula, distribuir funções, introduzir ou relembrar conteúdos e suas componentes críticas e, ocasionalmente, realizar demonstrações demasiado longas que fossem acontecer na aula e possivelmente quebrar o ritmo da mesma. Bento (2003) engloba estas funções na fase que define como preparatória, quando refere que uma das tarefas mais importantes do professor, no início da aula, é a comunicação dos objetivos e atividades que nela se vão desenvolver, assim como a definição das tarefas principais, a sua ligação com a aula anterior, a sua importância, despertando nos alunos uma disponibilidade elevada de aprendizagem. O mesmo autor refere ainda que esta organização inicial deve ser realizada em alguns minutos, mas ter em atenção o controlo das presenças, as formas de apresentação e ordem, os exercícios que precisam de especial atenção...

A segunda parte da aula, designei-a como parte inicial e teve como função a preparação dos alunos para o momento de aula, tanto a nível físico como psicológico. Nesta fase pretendi alcançar o mesmo que Bento (2003) idealiza para a parte preparatória, ou seja, despertar a disponibilidade dos alunos para a aprendizagem e exercitação, prepará-los psicologicamente para assumirem as tarefas da aula e adaptar funcionalmente o seu organismo às cargas seguintes.

Na generalidade, os autores compactam estas duas partes - parte introdutória e parte inicial, numa só. No entanto, pela distinção de objetivos que atribuímos a cada uma delas e também na sequência de algumas sugestões do PC, o NE decidiu esta divisão.

A próxima fase da aula é a parte fundamental, na qual pretendi construir exercícios focados no objetivo geral da aula, referido no cabeçalho. Nesta parte da aula, assim como evidencia Bento (2003, p. 158), *“o professor tem a tarefa*

de realizar os objetivos e de transmitir os conteúdos propriamente ditos da nossa disciplina, pelo que é aqui que as suas capacidades metodológicas são colocadas à prova”.

A última parte da aula, a parte final, destinava-se ao balanço da aula, ao esclarecimento de dúvidas e curta conversa sobre o que se iria passar na próxima aula do mesmo conteúdo, onde o retorno à calma, por vezes difícil, era um procedimento necessário para a criação de condições de comunicação. Assim como evidencia Bento (2003, p. 160), *“no final da aula o professor procede ao seu balanço, avalia a disciplina, os resultados e deficiências gerais, destaca aspetos relevantes e faz a ligação com as próximas aulas”*. A responsabilização dos alunos pela manutenção do espaço e material também foi feita na parte final da aula, sendo proibida a saída de qualquer aluno antes do material estar devidamente arrumado, promovendo-se a criação de rotinas de entreajuda entre todos.

Ainda que não tenha acontecido em todas as aulas, devido à falta de tempo para o objetivo geral da aula, por vezes planeei momentos lúdicos na parte final, com o objetivo de elevar os níveis de motivação dos alunos e proporcionar-lhes momentos mais descontraídos onde a relação com os outros e o espírito de equipa foram o meu principal enfoque. De facto, *“a recomendação de, no final da aula, estimular e reforçar sentimentos e emoções, apoia-se em dados do comportamento humano. Procura-se, no final, atingir uma sensação elevada de prazer e de bem-estar, a fim de fazer esquecer aspetos, porventura menos agradáveis, anteriormente ocorridos”* (Bento, 2003, p. 161).

Paralelamente a todas as fases ou exercícios encontraram-se assinalados no PDA, os momentos de transição. Este espaço do PDA dedicado às transições, surgiu pela necessidade de organizar devidamente estes momentos. Com um número elevado de alunos, trabalho por grupos e por níveis, inicialmente, as transições foram uma confusão. Assim, neste espaço do PDA, perspetivei a distribuição dos grupos pelo espaço, a definição de funções para montagem de material ou até as diferenças da instrução para os dois níveis, evitando tempos mortos. Ainda que, aparentemente, irrelevante, esta anotação no plano obrigou-me a pensar sobre estes momentos. Na verdade, na maior parte das vezes não recorri ao plano para verificar o que tinha de fazer, mas o simples debruçar sobre

as transições enquanto estava a planear, foi a ferramenta que me permitiu erradicar este problema.

Sobre a estrutura do PDA, numa perspetiva horizontal, estas fases foram organizadas em 4 colunas. Na primeira identifiquei o tempo de duração dos exercícios e a hora a que o mesmo deveria terminar, estabelecendo uma coordenação entre este registo e o meu relógio de pulso que, raramente, me fez atrasar o decorrer da aula sem intencionalidade. Na segunda coluna, em jeito de anotação, escrevi uma breve descrição ou referência ao(s) conteúdo(s) da tarefa. A quarta e mais extensa coluna, dava-me informação organizativa do exercício ou momento de aula, como a descrição e esquema do exercício, a divisão do trabalho por grupos (diferente nível de desempenho ou tarefa) e a anotação de tarefas de complexificação ou simplificação, se a resposta dos alunos aos exercícios não estivesse a corresponder ao planeado. Por fim, na quinta coluna, coloquei os comportamentos que esperava dos alunos nessa tarefa e as componentes críticas definidas para o exercício, à semelhança do que enuncia Vickers (1990) esta componente em formato de critério ou componente crítica é fundamental para guiar a ação do professor e para esclarecer o aluno sobre o que precisa de concretizar, rumo à aprendizagem desse conteúdo.

Este documento foi alvo de grandes malabarismos desde a construção inicial até à final. Ao longo do tempo foram surgindo novos pormenores que enriqueceram este documento e só por isso se tornou tão útil à minha prática docente. Estou certa de que, daqui para a frente, me faço acompanhar de uma boa ferramenta. Bento (2003, p. 126) diz que a aula deve *“libertar-se de tentações de esquematismo, de formalismo e de rotina, assumindo-se como estrutura da variabilidade, da dinâmica e do trabalho criativo do professor”*. Na minha opinião, o mesmo sentimento se aplica ao seu PDA, pois de nada nos serve o total cumprimento deste, se na prática, o que acontece não está a dar voz aos nossos objetivos, e é neste seguimento que a dimensão de adaptabilidade, mudança e criatividade devem estar totalmente englobadas na ação do professor e transparecidas no momento de aula.

Assim, este documento foi indispensável à concretização de todo o processo pedagógico, verificando-se como o amuleto final de todo este Planeamento. Este

permitiu-me aplicar, de forma detalhada, aquilo que tracei inicialmente. No entanto, há uma enorme dimensão para além do PDA que é tão ou mais importante e que nunca devemos esquecer, a adaptação da intervenção docente ao que está a acontecer no momento de aula.

3.2.3. Realização do Processo de Ensino Aprendizagem

No seguimento de um trabalhoso e meticuloso processo de planeamento, surge o momento da operacionalização. O processo experienciado em contexto de aula foi marcado por muitas dúvidas, já que a vontade de ver espelhado nos alunos o reflexo de uma atuação produtiva acontecia mil vezes mais rápido na minha cabeça do que na realidade. Assim, este subcapítulo materializa-se em elementos reflexivos dos pontos chave do processo de realização do meu EP e mostra a gradual evolução de cada um deles, rumo à construção da minha identidade profissional.

3.2.3.1. Gestão, organização e controlo da aula

Uma das minhas grandes preocupações e do NE, foi proporcionar aos alunos uma prática significativa durante a aula. Para isso, procuramos reduzir os tempos de paragem e transição e, por outro lado, aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos, em intensidades elevadas. Perante esta máxima, torna-se evidente a importância de uma boa gestão, organização e controlo da aula.

A potenciação do tempo de aula foi uma das minhas grandes dificuldades no início do ano letivo, resultado das exigências colocadas pela minha TR e da minha inexperiência docente num contexto, em que o espaço, o material e a diversidade são, verdadeiramente, uma condicionante. De facto, lecionar uma turma com 29 alunos em pequenos espaços, em que nem sempre o rácio de material desportivo e infraestruturas correspondia ao ideal por aluno ou grupo de trabalho, associado à necessidade de propor tarefas diferentes para dois níveis de desempenho, por vezes, provocou algumas dores de cabeça. Neste quadro,

precisei criar algumas estratégias para minimizar as minhas dificuldades, de modo a que estas não fossem um impedimento para o cumprimento do objetivo acima referido, proporcionar um elevado tempo de empenhamento motor aos alunos.

O primeiro passo rumo a este objetivo já tinha sido feito no momento de planeamento com as decisões relacionadas com a rentabilização do espaço para cada uma das modalidades. Em seguida, com ajuda e experiência do nosso PC, criamos uma estrutura de aula para cada modalidade lecionada, em que fosse possível manter todos os alunos em exercitação simultânea, em apenas um espaço. O voleibol e o basquetebol foram as únicas modalidades em que conseguimos encontrar uma organização viável para lecionar num espaço, no interior do pavilhão logo, foram as aulas que precisaram de uma estruturação mais cuidada e detalhada.

No voleibol, na parte inicial, de ativação específica, foi possível manter os alunos todos na mesma tarefa, num rácio de dois alunos por bola, em exercícios em que a utilização da rede não era requisitada. No entanto, nos exercícios inseridos na parte fundamental da aula, que previam cumprir o objetivo geral da mesma (relacionado com o jogo), apenas conseguia manter 16 alunos na rede, surgindo a necessidade de recorrer a tarefas diferentes, com exercícios técnicos ou CF para os restantes alunos.

Quanto ao basquetebol, na generalidade, o espaço foi dividido em quatro, dois desses espaços destinados ao jogo em meio campo e outros dois espaços, posicionados entre estes, às tarefas de CF e/ou técnica.

Estas estruturas foram utilizadas em quase todas as aulas destas modalidades quando apenas tinha um espaço interior. Na minha opinião, a criação de rotinas no espaço e a semelhança entre transições foi uma mais valia na rentabilização do tempo de aula. Ainda que inicialmente tenha sido complexo para os alunos perceberem as trocas e assimilarem as diferentes tarefas, com o passar do tempo, foram criadas rotinas gestuais e verbais, que tornaram esta dinâmica fluída. Neste âmbito, Siedentop (1983) refere que a redução do tempo de organização tende a reduzir a probabilidade de comportamentos fora da tarefa. Relativamente à criação de rotinas, Siedentop (1983, p. 71) defende que estas

contribuem de forma positiva para para o decorrer da aula: *“An important goal for improved effectiveness is the definition of importante gymnasium routines for a specific situation and the deliberate teaching of appropriate forms of student behavior relative to these routines so that eventually classes can run smoothly and routines can be accomplished without constant attention from the teacher and without disrupting the teaching and learning process”*.

Inicialmente, foi confuso orientar as diferentes tarefas, pois chamava toda a turma para fornecer duas explicações, uma para o nível introdutório e outra para o nível elementar. No entanto, ao longo do tempo, fui percebendo que facilmente conseguia organizar toda a aula sem que os grupos tivessem paragens desnecessárias se, me dirigisse para um grupo de cada vez, enquanto o outro se mantinha em exercitação. Assim, utilizei o plano de aula para me auxiliar com as indicações específicas para cada grupo de trabalho e por vezes, *skillcards* que depois de dar algumas indicações, entregava ao capitão para que pudessem prosseguir com a tarefa de forma autónoma, mas supervisionada.

Esta tipologia organizativa, levantou problemas de controlo da turma, pois nem sempre consegui controlar e estar presente nas diferentes tarefas como desejava. Para contornar este problema, tentei, no início da aula, esclarecer os alunos sobre o objetivo da aula e sobre o que pretendia para cada exercício. Para além disso, procurei manter-me perto dos grupos problemáticos, pois era aí que os comportamentos fora da tarefa surgiam regularmente. Em paralelo, utilizava com frequência o controlo à distância, através de palavras-chave e gestos, que me permitiam chegar a todos os alunos sem perder o controlo visual da turma.

“..., ao longo da aula procurei fazer correções individuais, à distância, através de palavras-chave, (...) tentando nunca perder o controlo visual da turma”.

Diário de bordo 10 (4/11 a 10/11). Reflexão de Voleibol.

Enquanto que a organização e gestão da aula acabou por ser mais fácil com o passar do tempo, senti que o controlo da turma em diferentes tarefas foi uma dificuldade que sempre me acompanhou. Ainda que, no final do ano, de forma diferente e muito menos acentuada, penso que não consegui dominar a 100% as diferentes tarefas que decorriam ao longo da aula. Senti que nem sempre

consegui chegar a todos os alunos da mesma forma, nem controlar todos os comportamentos, dificuldades ou aprendizagens que aconteciam à minha volta.

Outra dificuldade que senti foi o controlo de comportamentos desviantes oriundos de alguns alunos particulares. No início do ano letivo, pelas boas referências da escola e pela faixa etária dos meus alunos, não pensei vir a ter problemas de comportamento ou incumprimento de regras. Na verdade, alguns destes comportamentos, até uma boa parte do ano criaram alguma revolta em mim, pois não me identifiquei nem me vi capaz de lidar com infantilidades que esperava estarem ultrapassadas nesta fase das suas vidas escolares, afinal eram alunos do ES!

“Gostava de conseguir parar com a gestão de conflitos, para me poder centrar exclusivamente no processo de ensino. Estou mais preocupada com o cumprimento da tarefa, de acordo com o prescrito, junto de certos alunos, que até me esqueço daqueles que me querem ouvir e estão comigo nesta missão que é o PEA.”

Diário de Bordo 7 (14/10 a 20/10). Reflexão de Basquetebol.

De facto, alguns alunos não se apoderaram da missão de ensino da mesma forma que eu e os restantes colegas. Não tenho dúvidas que para isto contribui não só a minha insegurança inicial, como também a desvalorização da disciplina pelos alunos e sua incompreensão dada a exigência que lhes propunha.

Ainda que fossem alguns casos particulares e não a generalidade da turma, fiquei realmente preocupada e achei que nunca ia ter destes alunos o empenho que pretendia. Fui resolvendo alguns casos, com conversas individuais no final da aula, em que procurei perceber o problema e responsabilizá-los para uma participação pertinente e produtiva. Segundo Mesquita (1998), quando nos preocupamos em ajudar os alunos no sentido de serem responsabilizados nos momentos de instrução, estes podem atingir níveis de *performance* superiores.

De facto, fui-me apercebendo que a atribuição de tarefas de responsabilidade, cooperação e liderança relacionadas com a instrução, das quais destaco as funções de treinador e capitão, ajudaram a motivar alguns alunos para uma maior envolvimento no PEA. Para além disso, a minha frontalidade com os alunos problemáticos, através de conversas individuais, que procuraram encontrar um

equilíbrio entre os problemas do professor e do aluno, também foram importantes nos processos de responsabilização.

Desde o início do ano, a necessidade de envolver os alunos no PEA era de extrema importância, pois a sua postura perante a disciplina nem sempre era a adequada.

“Nesta aula percebi que muitos alunos não encaram o conteúdo das aulas de EF com a mesma seriedade que encaram o das restantes disciplinas, evidenciando-se as posturas desadequadas ao contexto de sala de aula. As meninas com o “não consigo” na ponta da língua fizeram-me perceber a necessidade de facilitar ainda mais algumas tarefas para nunca deixar morrer a vontade de alcançar cada objetivo e cada vitória, sentimento vincado em muitas delas. Por outro lado, alguns rapazes, cheios de capacidades, mas com tão pouca vontade, onde incutir-lhes qualquer intencionalidade tática ou compromisso perante a tarefa parece um milagre. Acho que nunca mais me vou esquecer desta aula, em primeiro lugar, porque me senti chata e persistente naquilo que pretendia atingir, algo de que o PC me acusa faltar até aqui. Em segundo lugar, porque depois de apresentar a tarefa, uma sequência de exploração do espaço em profundidade (Lob – Clear - Amorti) e de vincar a importância de dominarem estes batimentos e a capacidade de explorarem o campo em profundidade, um dos alunos, depois de lhe cobrar o cumprimento da sequência, me pergunta – “Professora, não podemos jogar na desportiva? Sem ter que pensar em nada?”. Não fiquei ofendida com esta resposta, nem dei o típico sermão, provavelmente por não me ter chocado e saber que é a vontade de grande parte deles. Simplesmente lhe disse, tranquilamente, que os conteúdos desta disciplina são tão importantes como os das outras para que possa evoluir e que os objetivos servem para dar intencionalidade e motivação à sua própria prática. Nesta aula tornou-se evidente a urgência de motivar alguns alunos para a disciplina e para as aprendizagens inerente ao desporto. Para além disso, mostrou-se ainda mais urgente dar sentido a cada tarefa e fazer com que cada aluno a sinta como sua e como pertinente na sua formação, pois só assim os vou conseguir envolver como desejo. “

Diário de bordo 13 (25/11 a 1/12). Reflexão de Badmínton.

Como balanço final, fica o doce e o amargo, pois percebi que, não obstante as dificuldades iniciais, as meninas terminaram o ano mais confiantes nas tarefas da aula e com uma maior ousadia e vontade de arriscar. Por outro lado, alguns rapazes alteraram o seu comportamento, empenhando-se até nas modalidades que, aparentemente tinham mais dificuldade e menos afinidade, como a dança. Ainda assim, dois alunos mantiveram a sua apatia perante o PEA e, como caso mais grave, permaneceu a arrogância de um aluno, destacado em vários conselhos de turma, por alguma irresponsabilidade e diminuição no rendimento escolar.

Para colmatar estes problemas faltaram duas coisas, um método de ensino capaz de envolver os alunos ativamente nas aprendizagens, colocando-os no centro do PEA e uma atitude mais firme da minha parte. Percebi, assim, que tinha necessidade de encontrar um equilíbrio entre a minha personalidade amigável e uma postura mais assertiva.

3.2.3.2. O processo instrucional

A comunicação estabelecida entre o Professor e o Aluno é de inquestionável importância para o processo de ensino, pois é com base na pertinência do seu conteúdo informativo que se permite acontecer o mais esperado fenómeno deste processo – a aprendizagem. Rosado e Mesquita (2009) esclarecem que o termo “instrução” surge no contexto de ensino quando se pretende comunicar informação substantiva.

Os momentos instrucionais e as ferramentas que utilizamos são fundamentais no PEA, pois são estes que conduzem o aluno à aprendizagem. Assim, cabe ao professor utilizar as estratégias instrucionais, os feedbacks pedagógicos e as explicações necessárias para guiar o comportamento do aluno, rumo aos objetivos, através de um discurso conhecedor, culto e entusiasmante que seja capaz de cativar e envolver a plateia de alunos para o que se anseia atingir. Não é em vão que Silverman (1994) intitula a instrução como a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, pois é a promotora da própria aprendizagem. De acordo com Siedentop (1991), a instrução pode

identificar-se em três momentos diferentes da aula: (a) antes da prática, através da explicação verbal e demonstração; (b) durante a prática, pela transmissão de *feedbacks*; e (c) depois da prática, enquanto revisão e *feedback* de grupo.

A instrução engloba os comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para transmitir informação diretamente relacionada com os objetivos e os conteúdos do ensino (Siedentop, 1991). Rosado e Mesquita (2009) explicam que da instrução fazem parte todos os comportamentos verbais e não-verbais, intimamente ligados aos objetivos da aprendizagem (exposição, explicação, demonstração, *feedback* e comunicações não-verbais).

Ao analisar o meu processo instrucional, identifiquei cinco momentos e ferramentas instrucionais que foram alvo de refinamento ao longo do meu EP – os momentos de reunião inicial da aula, a explicitação das tarefas, a demonstração, o *feedback* pedagógico e os momentos de reunião final, que são objeto de análise nos pontos subsequentes, em termos estruturais. Estes foram distribuídos pela lógica estabelecida por Siedentop (1991) – antes, durante e depois da prática.

a) Antes da prática

a.1) Momentos iniciais

Na generalidade das aulas, até arrisco dizer que em todas, foram realizados momentos de instrução no início da aula. Estes momentos foram o espaço para contextualizar os alunos sobre o ponto de situação dos conteúdos, já que por vezes ficavam 2 semanas sem contactar com a mesma modalidade e quais os objetivos a atingir nessa mesma aula. Com os alunos sentados à minha frente, tentei que esses momentos instrucionais fossem breves e focalizados no essencial, evitando a chamada “conversa de chacha”. O meu principal objetivo era alertar os alunos para a missão prevista para a aula. Bento (2003) diz-nos que uma das tarefas mais importantes do professor, no início da aula, é a instrução dos objetivos e atividades que nela se vão desenvolver, assim como a definição das tarefas principais, a sua ligação com a aula anterior, a sua

importância, despertando nos alunos uma disponibilidade elevada de aprendizagem, através de um momento organizado em breves minutos.

Estes momentos foram também utilizados para informação relativa à organização e gestão da aula. Com vista a evitar paragens longas e desnecessárias, antes de iniciar o aquecimento, já referia os grupos de trabalho para as diferentes tarefas.

No início do ano tendia a abusar destes momentos e “despejava” demasiada informação nos alunos, na esperança de facilitar os processos organizativos e instrucionais no decorrer da aula. Na verdade, esta duvidosa estratégia durou pouco, pois rapidamente percebi que a sobrecarga de informação impedia os alunos de a reproduzir como pretendia. De facto, Kendler (1989) enumera a extensão da informação transmitida pelo professor como um dos fatores determinantes da recordação, explicando que quanto mais extensa for a informação, menor a possibilidade de ser recordada.

Assim, a necessidade de voltar a rever cada exercício, disposição e objetivo da tarefa, antes de esta ser realizada, fizeram-me perceber que perdia mais tempo do que se explicasse estes aspetos apenas antes do exercício. Para além disso, dois ou três alunos insistiam em destoar do restante grupo, não mantendo a atenção necessária durante estes momentos, acabando por atrasar o restante grupo nos momentos de transição. Deste modo, acabei com as explicações morosas no início da aula. Estes momentos iniciais prolongaram-se, exclusivamente, para realizar demonstrações que envolvessem longos períodos. Um exemplo disso foi a introdução do passe e corta para o cesto, pois senti a necessidade de, no início da aula, dedicar algum tempo na demonstração deste conteúdo, já que era o objetivo central da aula. Estas decisões aconteceram em casos excecionais e pretendiam evitar longas paragens instrucionais depois de realizar a ativação inicial dos alunos.

a.2) Apresentação das tarefas

De acordo com (Rink, 1994; Rink, 2014), a apresentação das tarefas incorpora a informação transmitida pelo professor aos alunos acerca do que fazer e como

fazer, pretendendo o seu conteúdo informativo esclarecer o executante sobre o significado e a importância do que vai ser aprendido, dos objetivos a alcançar e, ainda, da organização da própria prática, nomeadamente na formação de grupos e na determinação de espaços, equipamentos e tempo de prática concedido.

Na verdade, foram poucas as vezes em que a apresentação das tarefas foi uma dificuldade! Regra geral, quando decidia iniciar uma tarefa exclusivamente com uma explicação verbal, os alunos eram capazes de a realizar de acordo com a explicação dada.

“Em reflexão sobre a primeira aula de atletismo, o PC disse-me que sou clara na explicação das tarefas, sendo indicador disso a mobilização dos alunos para o exercício, concretizando-o, sem haver necessidade de voltar a rever a informação. No entanto, a possibilidade de lecionar este conteúdo no espaço exterior, permitiu-me manter os alunos na mesma tarefa, tornando o processo de instrução menos complexo. Por outro lado, a projeção de voz num espaço desta dimensão, onde os alunos estão mais distantes e dispersos e a existência de comportamentos fora da tarefa em alguns casos são alguns aspetos básicos que preciso de melhorar.”

Diário de Bordo 8 (21/10 a 27/10). Reflexão de Atletismo.

Surpreendentemente, exigia-me maior esforço conseguir captar a atenção e foco de todos os alunos do que efetivar a explicação das tarefas. Penso que a utilização de um discurso acessível, claro e ao mesmo tempo, cuidado, permitiu-me o sucesso neste aspeto.

Para além disso, ajudou-me a pormenorizada descrição dos exercícios na realização do PDA, alertando-me antecipadamente para pontos suscetíveis a dúvidas, assim como me obrigou a formular um texto cuidado que consequentemente ajudaram à representação mental das linhas orientadoras ao meu discurso.

A identificação das componentes críticas adequadas e consequente formulação de objetivos coerentes foram alvo de um processo de melhoria que influenciaram a qualidade da explicação verbal, do ponto de vista pedagógico e não organizacional. Como sublinha Siedentop (1983, p. 194) “*the verbal explanation*

should serve to point up the major features of the visual display; that is, it should direct the attention of the student to the most relevant aspects of the display”.

No entanto, foram raras as vezes que, na parte fundamental da aula, realizei apenas uma explicação verbal. A associação da explicação verbal à demonstração verificou-se uma aliança pertinente que rentabilizou o processo de instrução. Rink (1994) afirma esta aliança é de extrema importância nas atividades desportivas, uma vez que permite aos praticantes a visualização dos movimentos que vão executar.

a.3) Demonstração

A demonstração nem sempre foi uma prioridade no meu processo instrucional. A vontade de iniciar rapidamente as tarefas, de modo a promover maior tempo de exercitação dos alunos, impediu-me de perceber, nos primeiros tempos de EP, a importância desta ferramenta instrucional, tal como se pode observar no excerto a seguir apresentado.

“Inicialmente, obcecada pela rentabilização do tempo de aula, dispensava a demonstração dos exercícios, tentando que os alunos conseguissem realizá-lo apenas com a minha explicação verbal. Inocentemente, achava que evitar a demonstração seria um fator de rentabilização do tempo. Agora, são poucas as vezes em que não a utilizo, porque percebi que traz benefícios para os alunos verem o que eu quero que aconteça exatamente e não apenas imaginarem. Assim, não a 100%, mas em grande escala, já reduzi a necessidade de tirar dúvidas individuais e consegui que alguns grupos comecem mais rapidamente a exercitar e assim transformar o tempo que perdia a tirar dúvidas sobre a dinâmica do exercício em tempo de observação e feedback. Para além disso, passei a sentir mais coerência e ligação entre aquilo que digo e aquilo que eles realmente fazem.”

Diário de Bordo 9 (28/10 a 3/11). Reflexão de Basquetebol.

No seguimento desta ideia, Rosado et al. (2008) explica a importância de reconhecer que entre aquilo que o professor pretende dizer e aquilo que efetivamente diz pode haver uma diferença. Aquilo que o praticante ouve, nem sempre é o que compreende, e aquilo que compreende não é, também, muitas vezes, retido ou, finalmente, executado.

A demonstração de habilidades técnicas, como o passe, a manchete, um lançamento, um salto ou até a técnica de corrida, foram realizadas tanto por mim como pelos alunos, enquanto agentes de ensino.

No caso do voleibol e do basquetebol, por ter alunos praticantes destas modalidades e por saber que garantiam uma demonstração melhor que a minha, coloquei-os como agentes de ensino, responsabilizando-os pela demonstração. Quanto às modalidades em que me sentia capaz de garantir demonstrações de qualidade, como o atletismo, o badmínton, a dança, entre outras, optei por ser eu a fazê-las.

No que diz respeito à demonstração dos exercícios de uma forma global, mais concretamente a perceção da sua dinâmica e dimensão tática, realizei-a antes de cada exercício e utilizei sempre alunos para exemplificar. Tal como especificam Rosado e Mesquita (2009, p. 98), *“de uma forma geral, aconselha-se que a demonstração seja, sempre que possível, feita pelos praticantes (evitando-se investir sempre o mesmo praticante da tarefa) pelo seu efeito de modelação comportamental (gratificação do praticante escolhido, criação de um clima relacional positivo de imitação). Para além disso, liberta o professor para a focalização da atenção dos alunos nos aspetos relevantes a atender, através do complemento da informação verbal”*.

A escolha destes alunos baseou-se, em primeiro lugar, na qualidade do desempenho motor já que pretendia primar pelo rigor da demonstração. Assim defendem Rosado e Mesquita (2009) quando entre alguns critérios didáticos sobre a demonstração referem que esta deve ser planeada e executada por um bom modelo (não significa ser um grande executante, mas alguém que possibilite a visão correta das componentes críticas da tarefa motora ou da técnica em causa); para além disso esclarecem que a demonstração deve ser feita no seu

todo (de forma global) e à velocidade normal, no local e nas condições em que os praticantes a realizarão.

Na generalidade, também procurava recorrer aos alunos que, por norma, se distraíam durante as explicações, para que fossem responsabilizados e obrigados a assimilar o exercício, sem que depois fossem perguntar aos colegas. Desta forma impedia que estes alunos, caso ficassem a ver a demonstração, influenciassem negativamente os colegas que estavam a observar atentamente.

Finalmente, procurei que houvesse alguma rotatividade nestes papéis e que, em algum momento do ano, todos tivessem esta oportunidade e que a realizassem com sucesso.

De facto, foi notório que a demonstração, pelo fornecimento de um padrão visual, se tornou importante para tornar o processo de instrução mais eficiente, quando a comecei a aplicar com regularidade e a dar-lhe o devido tempo e importância. Segundo Rosado e Mesquita (2009, p. 73) “*retemos melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos; recordamos ainda melhor o que vemos e ouvimos; recordamos particularmente bem o que dizemos e fazemos*”. Kendler (1989) explica que a informação pode ser guardada sob a forma de palavras, imagens e de palavras e imagens, sendo a informação concreta e/ou visual aquela que tem mais possibilidade de ser recordada.

b) Durante a prática

b.1) *Feedback pedagógico*

O *feedback* pedagógico (FB) é definido “*como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade*” (Fishman & Tobey cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p. 82). O FB é uma das mais importantes ferramentas no processo de aprendizagem de habilidades por parte dos alunos, devendo surgir de uma observação cuidada, perspicaz e baseada no conhecimento do conteúdo, por parte do professor.

Neste sentido, toda a prática realizada pelo aluno precisa de ser, constantemente, orientada e guiada pelo professor. Deste modo, o Professor de EF, associado ao FB, encontra grande parte da pertinência da sua profissão. Rosado e Mesquita (2009, p. 82) defendem que *“após a realização de uma tarefa motora por parte de um aluno ou atleta, este deve, para que o seu desempenho seja melhorado, receber um conjunto de informação acerca da forma como realizou a ação. É lugar-comum referenciar o feedback como mais-valia do professor no processo de interação pedagógica”*.

Sem sombra de dúvidas, a capacidade de fornecer aos alunos *feedbacks* pertinentes, capazes de influenciar positivamente a aquisição dos conteúdos pelos alunos, foi a minha principal dificuldade ao longo do EP.

“O Professor Cooperante referiu que durante a aula, houve muito pouca intervenção da minha parte (“Falta Professor!”)”.

Diário de bordo 10 (4/11 a 10/11). Reflexão de Voleibol.

Esta observação acompanhou-me durante algumas semanas. Inicialmente, o medo de errar na transmissão desta informação e de não fazer com que esta ferramenta fosse uma mais-valia para os alunos, fazia com que simplesmente a anulasse. Nas primeiras aulas, os *feedbacks* que transmitia durante a prática dos alunos eram muito poucos, porque em caso de dúvida, não arriscava.

Esta dificuldade, em grande parte e particularmente nos JDC, esteve associada à falta de conhecimento do conteúdo que tinha nestas modalidades e, por isso, parca capacidade de observação e deteção do erro. Rosado e Mesquita (2009, p. 83) enunciam o diagnóstico de erros como pré-requisito de um ensino de qualidade e explicam que *“uma das maiores lacunas na qualidade do feedback situa-se na dificuldade de os agentes de ensino diagnosticarem as dificuldades dos praticantes, não raramente derivada da falta de domínio do conteúdo”*.

O domínio do conteúdo nos JDC foi uma lacuna que me prejudicou no momento de transmitir *feedbacks*, conforme patente no seguinte excerto do DB:

“Esta semana fez-me refletir sobre a importância de dominar o conteúdo a lecionar. Segundo Grossman et al. (1989), o conhecimento da matéria pelo professor, está fortemente relacionado com as conquistas dos seus alunos.

Desta forma, como não domino o conteúdo tático da modalidade de Basquetebol, e na necessidade de avançar na matéria de ensino, senti-me obrigada a investir verdadeiramente no estudo. A falta de conhecimento nesta questão tática, mais concretamente a movimentação: passe e corta para o cesto e reposicionamentos da equipa, estava a dificultar a minha intervenção. De facto, a minha visão do jogo e capacidade de perceber os seus problemas era extremamente básica, por isso tornava-me pouco pertinente nos feedbacks que fornecia. Para além disso, tinha dificuldade em criar exercícios contextualizados com o jogo, pois não dominava aquilo que realmente queria que os alunos atingissem durante o mesmo. Esta minha ideia é corroborada por Chen e Ennis (1995) quando referem que o conhecimento do conteúdo ou a falta dele pode influenciar o ensino eficaz, já que este requer a compreensão do assunto que estamos a lecionar. Um dos problemas que regularmente perceciono na minha turma são a pouca motivação e fraca participação dos alunos, podendo estas ter relação com a minha falta de eficiência no processo de ensino-aprendizagem. Bandura (1997) acredita que a autoeficácia do professor é uma arma poderosa na aprendizagem e motivação dos alunos. Para além disso, refere a autoeficácia como um preditor do comportamento do professor, que contribui para a aprendizagem do aluno.”

Diário de bordo 21 (20/01 a 26/01). Reflexão de Basquetebol.

Para colmatar esta dificuldade precisei de investir realmente no estudo das modalidades coletivas que estava a lecionar. Para além disso, foi fundamental a ajuda do PC e de uma das minhas colegas do NE que, por reunirem um conhecimento superior ao meu nestas matérias de ensino, me alertaram para o que é importante e nunca me terem negado retirar uma dúvida ou até uma discussão sobre a matéria.

O método que utilizei para consumir o FB foi algo intuitivo. Inicialmente focava-me na observação do aluno ou da turma; depois pensava em como corrigir e que palavras utilizar, fornecendo, de seguida, um FB prescritivo.

Depois de observar as primeiras repetições do aluno após a correção e de dar algum tempo para que este se possa habituar à mudança no movimento, voltei a dar um novo *feedback*, maioritariamente de natureza descritiva já que anteriormente tinha sido alertado para como devia fazer. Esta tipologia de FB

tinha como objetivo enaltecer a mudança positiva do aluno ou, em caso contrário, alertar novamente para o erro.

Porém, independentemente da aparente consolidação da correção, preocupava-me em reter erros recorrentes, para que, nas próximas aulas pudesse verificar se estes tinham sido realmente ultrapassados. Nestes casos, quando me dirigia novamente ao aluno, avivar-lhe a memória com um FB descritivo era o suficiente para se autocorrigir.

Pela exigência técnica e rigor que me exigiram na dança e pelo comportamento dos meus professores perante um erro e a persistência aquando da sua correção, através daquilo que chamo “marcação cerrada”, tornou-se evidente a importância de não só observar e prescrever, como (até diria mais importante) voltar a observar o aluno e perceber se há ou não mudança positiva na execução. Se sim, deixemo-la consolidar; se não, voltemos a intervir de uma forma diferente, com outra informação ou até outra estratégia instrucional, até que o aluno transponha a dificuldade. Piéron e Delmelle (1982 cit. por Rosado & Mesquita, 2009, p. 83) *“ao constatarem a importância da informação de retorno como elo de ligação dos acontecimentos de ensino, sintetizam a sequência de comportamentos que o professor deve desenvolver para emitir um feedback pedagógico: observação e identificação do erro na prestação; tomada de decisão (reagir ou não reagir e, se decidir reagir, prestar um encorajamento ou uma informação); feedback pedagógico informativo; observação das mudanças no comportamento motor do aluno; eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo feedback pedagógico.”*

Depois de melhorar todo este processo, chegou o momento de o rentabilizar. A certo momento do EP, o PC alertou-me para a pouca eficácia associada à direção dos meus FB. Durante a prática, só recorria a FB direcionados ao aluno (FB individuais), quando, na maior parte das vezes o erro residia na generalidade da turma, tal como está patente no excerto do DB a seguir apresentado:

“Devo obrigar-me a fazer interrupções a meio de cada exercício, juntar a turma e fornecer um feedback coletivo. Este feedback será feito consoante uma média geral da turma, ou seja, depois de visualizar um pouco do decorrer do exercício, devo atuar de encontro a uma média de erros de modo a tornar o ensino mais eficaz. Considerando o número elevado da turma, esta é a melhor forma de

chegar a todos. Depois disso, poderei corrigir individualmente, à distância, utilizando palavras-chave, que permitam o aluno perceber o erro e corrigir rapidamente, este método permitir-me-á manter o controlo da turma.”

Diário de Bordo 10 (4/11 a 10/11). Reflexão de Voleibol.

A busca por erros coletivos e prescrição de FB coletivos é verdadeiramente importante quando estamos a iniciar uma matéria, pois os erros acontecem em maior escala. Para além disso, quando é função do professor conseguir alcançar um grande número de aluno e alcançar aprendizagens significativas em cada um deles, a eficácia do processo instrucional, deve ter uma preocupação ainda mais evidente. Rosado e Mesquita (2009, p. 90) corroboram esta ideia quando explicam que *“se são frequentes erros comuns de execução, os feedbacks podem ser dirigidos a um grupo ou a toda a classe. Os feedbacks dirigidos ao grupo constituem, também, uma forma de modelação de comportamentos, isto é, de utilizar o comportamento de um indivíduo como exemplo para os outros imitarem.”*

A utilização de palavras-chave foi mais uma ferramenta instrucional que se mostrou importante, especialmente, durante a prática dos alunos. Landin (1994) refere que as palavras-chave são conceitos que englobam, geralmente, uma ou duas palavras, que são utilizadas como estratégias no processo de instrução.

Depois de algumas aulas fui percebendo quais as palavras-chave adequadas a cada conteúdo. Auxiliada pelo PC, fui sentindo de que forma é que deveria analisar cada habilidade realizada pelo aluno e desconstruí-la até perceber o erro. Só assim iria conseguir chegar à tal “dica”, às tais palavras capazes de fazer com que uma pequena mudança no desenho do movimento fizesse com que toda a sequência desse certo e assim alcançar o sucesso. Masser (1993) defende que as palavras-chave podem ser mais eficazes, mesmo em relação ao movimento completo, pois são capazes de incidir no encadeamento de aspetos parcelares do movimento.

O próximo excerto ilustra o momento em que para mim ficou evidente a importância das palavras-chave no processo instrucional:

“Já me perseguia o sentimento de que alguma coisa não estava certa na minha intervenção ou na natureza das tarefas. A verticalidade do passe, depois de,

aparentemente, tanto esforço, parecia inalcançável. Foi então que, depois do PC intervir na minha aula e em diálogo com os alunos ter dito “palmas das mãos viradas para cima”, se fez luz na minha cabeça. Neste momento percebi que especificar a orientação das mãos, era muito mais importante do que qualquer outra dica standard que tinha referido, pois foi capaz de alterar toda a perceção corporal dos alunos para aquele conteúdo, rumo à componente crítica que pretendia que atingissem. Resumidamente, eram mesmo aquelas palavras que eles precisavam ouvir, palavras que eu nunca tinha ouvido nem pensado, mas que certamente resultaram da análise daquele momento, com base no que os alunos precisavam. Assim, ficou clara a necessidade de transmitir feedbacks breves e concisos, com base naquilo que estou a observar como condicionante para alcançar a componente crítica que tracei.”

Diário de bordo 10 (4/11 a 10/11). Reflexão de Voleibol

Landin (1994) enumera 5 aspetos que devem ser considerados quando projetamos as palavras-chave: (a) a brevidade, (b) a precisão, (c) a informação a ser dada, (d) a natureza da tarefa e (e) o nível de desempenho dos alunos.

As dificuldades da turma nos conteúdos técnicos de voleibol e na técnica de corrida de atletismo, tornaram a utilização desta ferramenta instrucional bastante pertinente. Para além disso, perante uma turma naturalmente dispersa, zelar por uma instrução clara e fortemente focalizada, ainda que eu nem sempre tenha conseguido, é um fator promotor de eficácia. Assim como evidencia Rink (2014), a redução de informação complexa em apenas uma palavra ou sequência ou breve descrição, em jeito de palavra-chave, clarifica o processo de assimilação dos alunos. O mesmo autor refere que a utilização de palavras-chave é uma ferramenta eficaz, no entanto, a sua significância para o aluno, é um aspeto crucial.

Assim, as palavras-chave foram uma ferramenta importante no fornecimento de feedback pedagógico, mais do que na explicação/apresentação das tarefas, pois encontrar uma palavra ou expressão que descreva e corrija aquele específico movimento, pela forma como está a ser feito, naquele preciso momento, confere intencionalidade a esse FB e, consequentemente consciencializa de uma forma

real e instantânea o aluno para o que está a acontecer e para o que precisa fazer.

c) Depois da prática

c.1) Momentos finais

No final das aulas reunia os alunos para uma conversa breve, no máximo de 5 minutos, onde realizávamos, em conjunto, o balanço da aula ou até do processo de evolução naquela matéria de ensino. Bento (2003, p. 160) refende que *“no final da aula o professor procede ao seu balanço, avalia a disciplina, os resultados e deficiências gerais, destaca aspetos relevantes e faz a ligação com as próximas aulas”*.

Nesta parte da aula, a estratégia mais vincada foi o questionamento. Ainda que, tanto de forma consciente como até inconsciente, tenha recorrido ao questionamento noutros momentos da aula, o momento final foi onde este esteve verdadeiramente presente e onde este foi a ferramenta que traçou o desenvolver deste momento instrucional. Recorrentemente, foram surgindo novas perguntas na sequência da primeira, construindo-se um diálogo edificado com base nas dificuldades e dúvidas dos alunos. Tal como evidenciado por Rosado e Mesquita (2009, p. 101) o questionamento *“concretiza-se, habitualmente, reservando tempo para retirar dúvidas e para instalar o debate entre os praticantes e o agente de ensino por via de questionamento. Perguntar aos alunos se têm dúvidas é uma das estratégias correntemente adotadas; outra é questionar diretamente os alunos com questões relevantes sobre a informação transmitida”*. Siedentop (1983) defende que o questionamento é uma das ferramentas verbais mais importantes de um professor e que este está no cerne da resolução de qualquer problema, quando utilizado de forma intencional.

Em suma, o meu processo instrucional esteve alicerçado a uma explicação clara e planeada de forma cuidada, seguida de uma demonstração guiada por mim e auxiliada pelos alunos, para que estes tivessem a perceção de que era possível ter sucesso na tarefa. No entanto, a frequente utilização de palavras-chave ao longo dos momentos instrucionais, principalmente durante a prática, e o uso

pontual e pensado do questionamento foram a consumação deste processo, que foi longo e difícil. No seu decurso, a eficácia e coerência sempre me preocuparam, pela vontade de atingir metas e ver o sucesso espelhado no desempenho dos meus alunos. São vários os autores que afirmam que os praticantes são mais eficazes na execução das habilidades quando usufruem de explicações verbais e demonstrações completas, acompanhadas de palavras-chave, já que apresentam melhores características técnicas de execução e recordavam-se melhor da informação recebida (Kwak, 2005; Rink, 1994). Rosado e Mesquita (2009, p. 101) acrescentam referindo que *“no processo de ensino-aprendizagem a otimização dos momentos de instrução passa pela utilização regular do questionamento”*.

3.2.3.3. Modelos de ensino

a) Modelo de instrução direta

No início do ano letivo o Modelo de Instrução Direta (MID) foi o modelo de instrução predominante na minha interação com os alunos. De acordo com Rosado e Mesquita (2009, p. 48), *“o MID caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a presença do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Neste domínio, o professor realiza o controlo administrativo, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pelos alunos.”*

A semelhança deste modelo com todos os exemplos pedagógicos que tive até então, desde os dias em que fui aluna até àqueles em que fui treinadora e professora de dança, fizeram com que este modo de atuar me trouxesse conforto. À luz desta ideia, o elevado controlo que o MID permite à ação do professor torna tudo mais simples, quando falamos de um principiante. Considerando que o professor tem total controlo pela instrução, organização e outras dimensões da aula, a imprevisibilidade desta é bem mais reduzida e a

necessidade de nos adaptarmos a uma realidade para além daquela que planeamos, também.

Segundo Rink (2014), a aplicação do MID envolve um ambiente orientado para as tarefas e focado nos objetivos; a seleção de objetivos e momentos instrucionais claros e controlo altamente ativo do professor, sobre os alunos, em direção ao cumprimento desses objetivos; atividades de aprendizagem estruturadas e *feedbacks* constantes e orientados academicamente. De acordo com o mesmo autor, ao MID estão inerentes: o envolvimento muito ativo do professor, o foco nas aprendizagens e a responsabilidade dos alunos. Na EF, a utilização deste modelo de instrução, geralmente implica que o professor tem total controlo sobre as aprendizagens dos alunos e sobre como estas estão a ser assimiladas.

Na prática, limitava-me a transmitir as tarefas aos alunos e a prescrever todas as correções, sem haver qualquer responsabilização do aluno no PEA. Resumidamente, estes limitavam-se a ouvir e a reproduzir as minhas indicações, tomando-as como absolutas.

Numa fase inicial, este modelo foi vantajoso porque me permitiu controlar a informação transmitida e assimilada pelos alunos, nas diferentes modalidades lecionadas. Para além disso, perante uma atuação insegura da minha parte e uma grande dificuldade de adaptação ao inesperado, percebi que o planeamento dos momentos instrucionais e do decorrer da aula, inerentes ao MID, foram uma ajuda para assimilar algumas competências básicas da profissão, como a gestão dos momentos instrucionais. No entanto, encaro este modelo como pouco vantajoso para os alunos, pois não lhes permite qualquer evolução nos domínios cognitivo e psicossocial. Neste sentido, tornou-se urgente alterar este cunho extremamente prescritivo do PEA, procurando outras estratégias e modelos de ensino que fossem capazes de dar resposta a esta marcada desvantagem.

b) Modelo de competência nos jogos de invasão

O modelo de competência nos jogos de invasão (MCJI) surgiu numa fase mais avançada, quando ficou perceptível que a mudança era crucial para a motivação

dos alunos. Na minha opinião, a motivação dos meus alunos passava por um envolvimento maior e mais pertinente no jogo e na aula, assim como por presenciarem mais momentos de competição. Desta forma, percebendo que o nível técnico e tático dos alunos era superior nesta fase do ano e presenciando uma gradual desmotivação em algumas tarefas, optei por aumentar a competitividade das aulas, aliando o processo instrucional aos momentos formais de jogo que passaram a deter grande parte da aula. Para além disso, foram incorporadas funções de responsabilidade, associadas ao evento desportivo, como são o caso de treinadores, capitães e árbitros. Toda esta ideia foi consumada numa tabela competitiva e atribuição de prémios no final do período.

O MCJI *“é influenciado pelas ideias dos modelos de educação desportiva e ensino dos jogos para a compreensão. Foi concebido para permitir que os alunos aprendam, não só a participar com sucesso em formas modificadas dos jogos desportivos coletivos de invasão, como também a desempenhar outros papéis de organização da prática desportiva, sublinhando assim dois grupos de competências complementares: (a) competência como jogador em jogos de invasão modificados; (b) competência em funções de apoio e coordenação”* (Rosado & Mesquita, 2009, p. 141). Tal como complementa Graça e Mesquita (2017, p. 35), *“em comum com o TGFU, o modelo de competência nos jogos de invasão sublinha a escolha de formas modificadas de jogo, em conformidade com a capacidade de jogo dos alunos; o confronto com problemas reais de jogo em ambientes de jogo; a introdução do ensino das habilidades do jogo ditada pela sua relevância para a forma de jogo adotada e subordinada à compreensão do seu uso tático no jogo e à tomada de decisão. Em comum com o modelo de educação desportiva, o modelo de competência nos jogos de invasão sublinha a vinculação cultural das formas básicas de jogo aos grandes jogos institucionalizados, preservando a autenticidade dos jogos e o conceito essencial do jogo de referência; valoriza a criação de um contexto desportivo autêntico, o treino, a competição, o fair play, o caráter festivo, a equidade e inclusão; inclui a promoção de competências no desempenho de papéis de apoio e coordenação no treino e na competição, nomeadamente os papéis de árbitro e de treinador.”*

Conforme a literatura apresentada, relacionado com o Modelo de Educação Desportiva (MED), a turma foi dividida em equipas para a concretização de uma competição formal. Esta competição englobou todas as modalidades num quadro competitivo geral que a cada aula era atualizado conforme os resultados obtidos na mesma.

Cada uma das equipas elegeu o seu treinador e capitão, sendo estes os principais responsáveis pela coordenação da equipa e a sua conduta desportiva. Para além destas funções, foram atribuídas funções de arbitragem, adaptadas a cada modalidade. No entanto, estas últimas não foram fixas, de forma a dar oportunidade a todos os alunos de passarem pela função de arbitragem.

Como seria de esperar, nestas aulas, a efusividade dos alunos foi exponencial, pela sua vontade de competir em equipa. Para além disso, alegrou-me a festividade das aulas e responsabilidade dos treinadores e capitães em tornar a sua equipa mais competente e coesa.

Relacionado com o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (EJPC), antes do momento competitivo da aula, houve exercícios devidamente planeados e orientados por mim, para que os alunos pudessem contactar com os problemas do jogo e os conteúdos técnicos da modalidade. Ainda assim, também neste momento mais formal, os grupos de trabalho foram, na generalidade, constituídos pelas equipas de competição.

Ainda sobre as semelhanças do MCJI com o EJPC, como já foi explicado, ambos procuram abordar o jogo pela identificação de problemas e posterior solução. Neste sentido, procurei planear os exercícios da aula para os aspetos que se verificavam como barreiras ao sucesso dos alunos nas situações de jogo.

No voleibol, o jogo era fortemente condicionado pela incapacidade dos alunos de realizarem passes de qualidade para a finalização. Ainda na modalidade de voleibol, mais concretamente aquando da transição do 1x1 para o 2x2, notei uma grande dificuldade dos alunos em alterar a trajetória do seu passe. Enquanto que no 1x1 apenas lhes era exigido um passe frontal, direto para o adversário, no 2x2 perde-se esta frontalidade e iniciam-se os passes em ângulo, para o colega de equipa. Assim, a generalidade dos exercícios focou-se na verticalidade e

orientação do passe para o colega. O seguinte excerto evidencia a operacionalização desta ideia:

“Ao longo das aulas tenho percebido uma grande dificuldade dos alunos em finalizar com qualidade. Realizando uma introspeção sobre esta dificuldade, ressaltam dois grandes problemas no passe: a altura e a orientação. Desta forma, antes do momento formal de jogo fiz um exercício em que os alunos, dispostos em quadrado, tinham de realizar passe, para o colega posicionado na seguinte aresta do quadrado, ou seja, para o colega que estava ao seu lado. Assim, os alunos eram obrigados a reorientar a sua posição corporal antes de passar para o próximo colega. Para além disso, coloquei-os relativamente próximos, para que a continuidade das ações dentro do grupo implicasse a realização de um passe alto.”

Diário de bordo 22 (27/01 a 2/02). Reflexão de Voleibol.

No caso do futebol, o principal problema no nível introdutório prendia-se na incapacidade de progredir com bola - princípio de penetração. Para combater este problema, realizei com frequência, exercícios que implicassem a utilização deste princípio, como se pode perceber no teor dos exemplos, retirados de planos de aula da modalidade (figura 1 e figura 2).

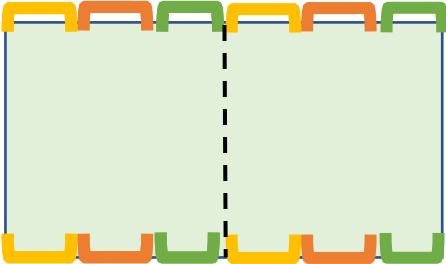
Parte Fundamental	<p>Condução de bola;</p> <p>Princípio de penetração;</p> <p>Marcação individual.</p>	<p>1x1 com 3 balizas</p> <p>O campo será dividido em dois, assim como a turma (7 <u>pares</u> num campo e 6 pares e 1 trio no outro campo). Em cada lado do campo haverá 3 balizas, tendo o portador da bola como objetivo passar a bola de forma controlada por uma delas. Cada jogador deve escolher um lado para atacar sempre que tiver a posse de bola. Assim, sempre que um jogador cumprir o seu objetivo, marca um ponto.</p>  <p>Nota: as balizas já estão montadas, por cores, desde o início da aula.</p>	<p>- Atacante: orientar a condução de bola para a baliza mais adequada;</p> <p>- Defensor: colocar-se entre o atacante/a bola e a baliza.</p>

Figura 1 - Excerto de situação de aprendizagem. Aula nº 23 (6/12). PDA 5 de Futebol

Parte Fundamental	<p>Penetração;</p> <p>Cobertura ofensiva.</p>	<p>Jogo 2x2</p> <p>As alunas realizam jogo 2x2. Uma das jogadoras da equipa que defende assume a posição de GR, criando-se a situação de 2x(1+Gr).</p> <p>O objetivo da equipa atacante é marcar golo. Depois de haver finalização ou perda de bola, troca a equipa que ataca. A jogada inicia sempre junto da baliza da equipa atacante</p>	<p><u>Portador da bola:</u></p> <p>-Progredir na direção da baliza (penetração).</p> <p><u>Apoios:</u></p> <p>-Criar linhas de passe ao portador da bola (cobertura ofensiva).</p> <p><u>Defensor:</u></p> <p>-Impedir a progressão do adversário.</p>

Figura 2 - Excerto de situação de aprendizagem. Aula nº 27 (15/01). PDA 6 de Futebol

Na modalidade de badmínton, o principal problema que identifiquei no atacante foi a exploração dos espaços livres e no defensor, o retorno à posição base. Perante esta dificuldade, em quase todas as aulas, procurava que os alunos exercitassem os batimentos através de sequências que obrigassem a exploração do campo em profundidade ao atacante e que incutissem deslocções rápidas ao defensor. Algumas destas sequências foram: “Serviço curto - Amorti - Encosto – Lob” e “Serviço longo - Clear - Amorti – Lob”.

Por fim, no Basquetebol, mais concretamente no “Passe e corte”, senti que o primeiro instinto dos alunos quando recebiam a bola era driblar para o cesto,

mesmo tendo oposição direta. Perante este problema, houve necessidade de criar a rotina nos alunos de passar e cortar para o cesto, já que estes nunca o tinham feito antes. Para isso, planeei exercícios que potenciassem esta tipologia de movimentação. O próximo exercício, pela obrigação desta movimentação, foi um dos grandes promotores ao aparecimento do passe e corte no momento de jogo (figura 3).

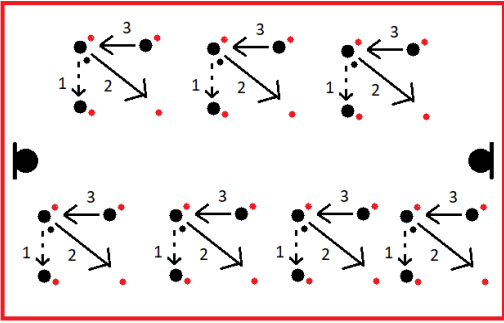
Parte Fundamental	Passe e corta	<p style="text-align: center;">Meinho com passe e corta</p>  <p>A turma será dividida em 7 grupos de 4 elementos para realizar o meinho com passe e corta em 3x1. Como está ilustrado na figura os alunos estão dispostos em quadrado (assinalado com sinalizadores), tendo como objetivo passar para um colega do lado e cortar na diagonal para o sinalizador vazio. Os restantes jogadores devem ajustar a posição de modo a que o jogador com bola tenha sempre duas linhas de passe (uma em cada lado). O jogo inicialmente acontece com oposição passiva, sendo que esta aparece à medida que os alunos entendem a dinâmica do exercício.</p>	<p>Portador da bola: -passar e cortar na diagonal.</p> <p>Atacantes sem bola: -reajustar posição ao lado do portador da bola;</p> <p>Defensor: -tocar na bola</p>
-------------------	---------------	--	--

Figura 3 - Excerto de situação de aprendizagem. Aula nº 37 (31/10). PDA 10 de Basquetebol

Através deste modelo foi possível envolver de uma forma mais pertinente os alunos em funções de responsabilidade, aumentando a dimensão psicossocial inerente à aula. Ainda assim, tenho a certeza de que a turma iria beneficiar de modelos e estratégias mais centradas no aluno, em que a autonomia, associada ao processo de instrução, fosse a chave para lhes incutir maior sentido de responsabilidade, maior vontade de cooperar e auxiliar os colegas e maior capacidade para alargar os seus pensamentos para “além da caixa” através de uma predisposição crítica e reflexiva perante habilidades e ações (as suas e as dos colegas).

Para além disso, era importante por estabelecerem uma relação mais íntima com as matérias de ensino, pois as suas ações seriam muito mais conscientes e percebidas, no sentido em que o esforço pelo alcance das soluções para os seus problemas e consequente sucesso, era um fator positivo que recordariam face ao Desporto. Rosado e Mesquita (2009, p. 46) defendem que *“entre modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoios e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva.”*

3.2.3.4. Aprendizagem cooperativa VS Ensino por níveis

No início do ano letivo, de acordo com o enorme desfasamento no desempenho motor dos alunos, decidimos que seria mais vantajoso para os alunos agrupá-los de acordo com os seus níveis de desempenho. No entanto, com a ajuda da PO, percebi que a utilização da aprendizagem cooperativa também poderia ser importante face aos problemas e necessidades da turma, tal como evidenciado no excerto que se segue:

“Para esta aula optei por substituir o trabalho por níveis, por um trabalho cooperativo, em toda a aula. Para isso, em vez de diferenciar os rapazes das raparigas, preferi realizar pares mistos, jogando um rapaz com uma rapariga. Tomei esta decisão porque, na generalidade, sinto um grande distanciamento entre a maior parte dos alunos da turma, sendo perceptíveis grupos dentro da turma, “rapazes para um lado, raparigas para o outro”. Para além disso, deixou-me a pensar, quando, numa reunião de estágio com a Professora Orientadora, esta nos questionou se não trará benefícios aos alunos por vezes trabalhar com colegas num diferente nível de desempenho. Desta forma, pensei que juntá-los poderia dar maior possibilidade de sucesso às raparigas e por outro lado, incutir nos rapazes maior sentido de responsabilidade e proteção para com as colegas, tal como refere Antil et al. (1998 cit. por Dyson, 2002), através da aprendizagem cooperativa, os alunos trabalham em equipa, debruçando-se no conteúdo da matéria de ensino, ao mesmo tempo que se responsabilizam por ajudar e facilitar o sucesso e a aprendizagem dos colegas. Inicialmente tinha pensado em utilizar

a aprendizagem cooperativa apenas até ao jogo e, no momento de jogo formal, voltar a diferenciar os rapazes das raparigas. No entanto, no momento da aula optei por manter os pares durante o jogo, pois caso contrário, não estaria a ser coerente com o objetivo psicossocial associado a esta abordagem e que tinha traçado para a aula. A verdade é que a aula correu melhor do que habitualmente, principalmente na condição física, pois os rapazes fizeram-na com as raparigas e estas, automaticamente, influenciaram o seu comportamento. O habitual cumprimento rigoroso das tarefas por parte das raparigas, espicou os rapazes, pois fizeram tudo, sem qualquer queixa ou questão, deixando-se influenciar pelo ambiente positivo do seu par e grupo. Quanto ao rendimento no jogo e exercícios de jogo, notei uma grande motivação e sucesso nas raparigas, pois foram ajudadas pelas boas capacidades dos rapazes e automaticamente tornaram-se mais competitivas. Esta minha sensação é apoiada por Cohen (1994 cit. por Dyson, 2002) quando diz que a aprendizagem cooperativa pode trazer benefícios para o rendimento académico, a autoestima, o desenvolvimento de relações e habilidades sociais e, ainda a percepção de igualdade entre os diferentes alunos. O mesmo autor refere que a aprendizagem cooperativa pode influenciar o alcance dos objetivos motores e cognitivos, mas também dos sociais. Com isto, penso que por vezes faz sentido este trabalho, pois permite melhorias nos dois grupos, de diferente forma. Os rapazes foram influenciados pela capacidade de trabalho das raparigas e as raparigas foram levadas na competitividade dos rapazes, transcendendo-se em vários aspetos. Para além disso, as meninas conseguiram ter maior sucesso, maior oportunidade de cumprir o objetivo para o jogo e por isso, saíram mais motivadas. Por fim, certamente fortaleceram os laços entre o seu par, colocando de lado possíveis conflitos, para que pudessem coexistir e lutar para um objetivo comum.”

Diário de bordo 24 (10/02 a 16/02). Reflexão de Voleibol.

Siedentop (1983) explica que a aprendizagem cooperativa envolve o agrupamento de alunos com características heterogéneas para trabalharem em equipa, rumo a um objetivo comum. Na sequência, as tarefas que envolvem a aprendizagem cooperativa devem ser pensadas não só para cumprir objetivos motores, mas também objetivos de cariz social e emocional.

Assim, o que inicialmente me pareceu um método irrevogável, acabou por ser completado por outro que permitiu potenciar outras dimensões importantes na formação do aluno. Perante resultados positivos nesta abordagem cooperativa,

comecei a utilizá-la com mais frequência, pois percebi que o distanciamento vincado entre alguns alunos, se dissolvia em clima de solidariedade. Para além disso, a potenciação das habilidades motoras das meninas e o seu sucesso, resultado da facilitação proporcionada por esta conexão com os rapazes, foi importante para a sua motivação, pois a percepção de conquista e sucesso estava claramente presente.

3.2.3.5. Controlo e avaliação do PEA

Para uma total concretização do processo de organização e gestão do ensino e da aprendizagem há que expressar a importância deste último domínio – a avaliação. O processo avaliativo encontra o seu peso e pertinência na informação que oferece ao professor, no sentido em que lhe permite orientar o caminho até ali e de que forma reflete nos alunos a sua eficácia ou ineficácia. Tal como evidencia Bento (2003), a análise e avaliação do PEA são tarefas centrais do professor. O mesmo autor refere que a análise, controlo e reflexão do professor após a sua prática são importantes ferramentas de realização.

O início do ano contemplou, igualmente, o início de todas as UD, logo, englobou a realização das avaliações diagnósticas (AD) de todas as modalidades, com vista a identificar os níveis de desempenho dos alunos e edificar o início do PEA, com objetivos traçados. Tal como referem Rosado e Colaço (2002), a AD permite ao docente estabelecer objetivos, estratégias e metodologias para estruturar o começo do PEA.

Esta avaliação foi realizada recorrendo a grelhas de observação criterial, que envolviam os elementos técnicos e táticos básicos de cada modalidade. O mais complexo desta avaliação foi conseguir recolher dados de todos os alunos, em todos os elementos contemplados na grelha. No entanto, uma primeira observação global permitiu, imediatamente, perceber a necessidade de planejar para dois níveis de desempenho, nas modalidades de voleibol, basquetebol e futebol. No badmínton e no atletismo não houve esta necessidade, sendo o planeamento idêntico para toda a turma.

O excerto que se segue, discorre e analisa o processo realizado aquando da AD de futebol:

“A avaliação diagnóstica foi realizada através de alguns exercícios de técnica isolada e ainda situação de jogo (3x3) + GR. Os elementos técnicos avaliados foram o passe, a receção e a condução de bola e os elementos táticos foram alguns princípios de jogo ofensivos (penetração e cobertura ofensiva) e defensivos (contenção e cobertura defensiva). Depois desta avaliação diagnóstica foi perceptível a existência de dois níveis de desempenho distintos dentro da turma. As raparigas estão no nível básico de jogo, que se caracteriza pela obsessão pela bola, ou seja, “pela manifestação de abundantes debilidades técnicas e por um entendimento rudimentar do jogo, o que não permite que lhe seja proporcionada a adequada sequência, tanto no plano individual como no coletivo”, para além disso “os princípios de jogo mais elementares – penetração e contenção – podem ocorrer, mas têm um significado residual” (Garganta et al., 2017, p. 247). Quanto ao grupo dos rapazes, poucos têm dificuldades nas habilidades técnicas e na generalidade percebe-se alguma noção dos princípios presente no segundo nível de desempenho, o nível elementar, já que se verifica com alguma regularidade a preocupação com a cobertura ofensiva e defensiva.”

Diário de bordo 5 (30/09 a 6/10). MEC de Futebol.

Durante a prática dos alunos, aconteceu outra forma de avaliação, de carácter contínuo – a avaliação formativa (AF). Segundo Abrecht (1994, p. 33) a *“avaliação formativa anda, intimamente, ligada a conceitos como o de pedagogia para a mestria e ensino diferenciado; muito frequentemente, também, à pedagogia por objetivos”*. Esta avaliação teve lugar durante o ano, através da observação dos alunos nos conteúdos lecionados, assim, quando estaria planeado o avanço da matéria de ensino era realizado um balanço sobre a necessidade de prolongar, ou não, um certo conteúdo por mais tempo e reforçado com novas estratégias.

Os momentos finais da aula, pelo balanço que era realizado da matéria de ensino, através do questionamento, permitiram identificar a interiorização e a perceção dos alunos relativamente aos conteúdos, tendo sido uma ferramenta importante de AF. Esta ideia é corroborada por Rosado e Mesquita (2009, p.

102) quando mencionam que *“como forma de avaliação contínua e formativa, o questionamento é, também, decisivo, porquanto permite verificar o estado em que se encontram relativamente aos objetivos pedagógicos, nomeadamente, os de carácter cognitivo e sócio-afetivo”, este “pode ser um instrumento de avaliação não só dos alunos mas do próprio ensino, do professor e dos contextos em que se inserem, servindo para concretizar aspetos decisivos da avaliação. Colocar questões, por exemplo, no final da sessão, solicitando uma apreciação desta, parece fundamental, na medida em que nos permite avaliar a forma como ela foi vivida pelos alunos (“Gostaram? Do que é que gostaram mais? E menos?”). No final de uma unidade de ensino, etapa, ou de um período ou ano escolar, um balanço feito pelos alunos pode ser fundamental como estratégia de avaliação.”*

Da AF surgiram as grandes mudanças ao planeamento inicial. Para além disso, o conhecimento do percurso dos alunos ao longo ano, a noção do seu desempenho e da sua evolução ajudaram na atribuição de notas no final dos períodos e, especialmente, no final do ano, tendo, desta forma, contribuído para a concretização das avaliações sumativas (AS). Na verdade, como patenteia Aranha (2004), é nas informações obtidas através da AF que, devem basear-se as classificações finais, pois sendo esta avaliação contínua, engloba a observação de comportamentos específicos realizados em contexto de aula que não podem transparecer numa AS, como questões atitudinais, realizações de tarefas de forma autónoma e responsável, que se mostram preponderantes na apreciação final do aluno.

Por fim, a AS aconteceu no final de cada período e no final do ano. Vickers (1990) explica que as AS acontecem quando estamos a concluir um ciclo – pode ser uma aula, uma UD, um ano... e tem como objetivo traçar o progresso do aluno nos aspetos abordados ao longo desse percurso.

As AS foram realizadas através de grelhas de avaliação com referência a critérios de realização. Vickers (1990) afirma que na avaliação com referência ao critério, o professor define os níveis de desempenho de acordo com o contexto da turma, não envolvendo a comparação entre estudantes, mas com a natureza da habilidade, estratégia, conceito ou condições relacionadas com o ambiente de aprendizagem.

No primeiro período a AS verificou-se pouco coerente, na medida em que os conteúdos que exigimos aos alunos na grelha de avaliação estavam sobrevalorizados em relação à oportunidade que estes tiveram de prática em cada uma das matérias de ensino. Como consequência, a classificação dos alunos ponderadas através do resultado expresso nas grelhas de avaliação, não correspondiam à realidade. Desta forma, houve a necessidade do NE refletir sobre as classificações atribuídas, retirando importância à grelha da avaliação da AS e valorizando as observações resultantes da AF. Nos restantes períodos, diminuí a exigência das grelhas de AS, baseando-me na oportunidade de prática que os alunos tiveram em cada uma das matérias de ensino, ou seja, baseando-me nos conteúdos em que os alunos tiveram momentos significativos de aprendizagem e possibilidade de maior consolidação. Mais uma vez, fica explícito a importância da AF para a atribuição de classificações na AS. Vickers (1990) sublinha que tanto a AF como a AS são necessárias no processo de ensino da disciplina, pela aproximação dos objetivos estabelecidos à realidade vivida pelos alunos, estando esta relacionada com as condições de aprendizagem que se conseguiram estabelecer.

CAPÍTULO 4

PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÕES COM A
COMUNIDADE

Qualquer profissional docente pertence a uma comunidade educativa. Nestes modos, a participação ativa na escola, para além do contacto com as suas turmas, juntos de todos os intervenientes da comunidade educativa (alunos, professores, auxiliares de ação educativa, pais e encarregados de educação) faz parte de uma ação pertinente, responsável e proativa, como deveria ser característica de um docente. Assim, perante tantas possíveis relações entre estes intervenientes, percebemos que o papel do professor é muito vasto e complexo, incluindo funções para além das suas obrigações enquanto responsável pela planificação, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem (Batista, 2012b).

Na sequência da ideia anterior, o EP, como primeiro contacto do EE na sua profissão, em contexto formal, passa por assumir estas funções como parte integrante da sua prática. Assim, estas interações acontecem na necessidade, do EE, *“ser aceite e reconhecido pela comunidade de professores, pelos alunos, pelos funcionários, pelos dirigentes da escola, pelos pais dos alunos como professor; de se reconhecer como professor, de se sentir fazer parte de uma comunidade de prática; de interiorizar os valores comuns, a moral coletiva, as expectativas da comunidade; de se vestir e sentir-se confortável na pele do professor”* (Graça, 2014a, p. 58).

Desta forma, na primeira reunião da área disciplinar foi-nos apresentado o PAA com todas as propostas integradas na atividade interna e externa do DE.

4.1. Dia Europeu do Desporto Escolar

O “Dia Europeu do Desporto na Escola” está inserido na “Semana Europeia do Desporto”. Assim, esta iniciativa que acontece desde 2015 tem como objetivo a promoção do desporto e a atividade física na Europa e procura chegar a toda a população (independentemente da idade ou do nível de preparação física), através da realização de um conjunto alargado de atividades desportivas. Com a ajuda desta iniciativa, as escolas encontram o momento ideal para promoverem a sua oferta desportiva para os alunos que ainda não integram o DE. Para além de envolver estes alunos, este dia é também uma oportunidade para a divulgação junto dos encarregados de educação da oferta desportiva de cada agrupamento de escolas.

Neste sentido, a EC no dia 28 de setembro, através do lema “Vamos colocar a ESAG em movimento!” comemorou o Dia Europeu do DE. Este dia começou a ser planeado logo na primeira reunião da área disciplinar, na qual acabei por ficar responsável por dar uma aula de Hip-hop no evento (Figura 4).

“Nesta reunião, começamos a planear os projetos inseridos no PAA, com especial foco no Dia Europeu do Desporto Escolar pela sua data próxima. Quando souberam que era professora de dança, sugeriram que integrasse o evento com uma aula de Hip-hop. Aceitei o desafio, mas consciente de que, certamente, vou encontrar um público diferente àquele que estou habituada nas minhas aulas, onde as diversidades - de posturas, de capacidades, de motivações e de idades - vão, certamente, estar presentes.”

Diário de Bordo 2 (9/09 a 15/09). Reunião da Área Disciplinar.

No planeamento desta atividade, os professores da área disciplinar uniram esforços para encontrar uma panóplia de atividades que fossem capazes de cativar os alunos durante todo o dia de aulas. Assim, foi pedida a colaboração de um ginásio local, que se disponibilizou para presentear este dia com uma aula de Ritmos no campo de jogos, entre as 10:00 e as 10:45 e ainda uma aula de *Fat*, no Ginásio de baixo, entre as 16:45 e as 17:30. Na hora de almoço (13:00-13:45) aconteceu a aula de Hip-hop no palco do espaço exterior e de seguida,

entre as 14:00 e as 15:00 vários grupos/equipa do DE realizaram treinos abertos nos diferentes ginásios.

Em último lugar, os alunos foram sensibilizados para a utilização do transporte ativo. Na minha opinião, esta foi a medida que primou pela diferença no evento, pois certamente alertou os alunos para esta possibilidade de transporte - mais ecológico, mais económico, mais dinâmico e mais saudável. Neste sentido, os alunos foram autorizados a utilizar, durante os intervalos, no espaço de recreio, todo o material desportivo associado a esta iniciativa da atividade, como bicicletas, patins, skates, trotinetas, etc.

“Adorei este dia. Em primeiro lugar, porque a minha aula correu às mil maravilhas. Ao contrário do que esperava, por ser de tarde e a maior parte dos alunos estar em horário não letivo, a aula teve bastantes participantes. Estes mostraram-se interessados e divertidos, num momento que se demonstrou de alegria e partilha entre alunos, entre professores e entre alunos e professores. Em segundo lugar, porque, na minha opinião este dia ficou marcado por uma energia contagiante durante todo o dia. Os alunos estavam bem divertidos, dispostos a participar nas atividades e mais importante, não estiveram sentados como na maioria dos intervalos. Este dia aproximou-me de alguns professores da área disciplinar, pelo contacto próximo no decorrer das atividades, tendo sido um dos primeiros momentos do ano letivo onde me senti integrada nesta comunidade escolar.”

Diário de Bordo 4 (23/09 a 29/09). Dia Europeu do Desporto



Figura 4 - Aula de Hip-hop no dia europeu do DE

4.2. Corta-mato Escolar

A organização do corta-mato escolar foi uma das tarefas atribuídas ao NE. Desta forma, houve a necessidade de reunir com as professoras coordenadora da área disciplinar e coordenadora do DE com o objetivo de realizar um balanço da atividade e definir funções e tarefas a cumprir, para este evento do desporto escolar, que se realizou no dia 14 de dezembro.

“Na segunda-feira, logo pelas 8h da manhã, o núcleo de estágio reuniu com a Coordenadora da área disciplinar e com a Coordenadora do Desporto Escolar para organizar o corta-mato escolar. Desta forma, fizemos um balanço dos pontos fortes e pontos fracos do corta-mato realizado no ano anterior, de forma a potenciar a atividade neste ano. O ponto fraco mais vincado foi a utilização de elásticos pequenos coloridos para contagem de voltas, já que por vezes o staff, por engano, entregava mais do que um elástico aos corredores ou até eram facilmente perdidos pelos alunos durante corrida, dando aso a alguma desorganização e dúvidas na classificação. Desta forma, surgiu a ideia de substituir os elásticos por colares coloridos, pois sendo estes maiores, diminuía-se a probabilidade de serem perdidos ou entregues em excesso. Para além disso, foram assinaladas as informações que devem ser transmitidas a todos os Professores (...) e as funções de cada um, antes, durante e depois do evento. No final da reunião toda a informação foi passada aos restantes Professores por e-mail, pela coordenadora do Desporto Escolar.”

Diário de Bordo 13 (24/11 a 30/11). Organização do corta-mato escolar.

No seguimento da primeira reunião, o NE começou a construção dos cartazes e posterior dinamização do evento. Para além disso, houve a necessidade de construir a nova ferramenta de contagem das voltas, os colares coloridos, que no dia se verificaram mais úteis, evitando os problemas assinalados pelas pequenas pulseiras que eram utilizadas em anos anteriores. Por fim, desenhamos, em cartolinas, as tabelas de classificação final, que estiveram no momento de chegada, para colar os dorsais dos alunos, à medida que chegavam à meta, para uma classificação simplificada.

O corta-mato escolar, para além de se ter verificado mais um evento de dinamização massiva da escola a nível desportivo, foi uma das tarefas que dispensou maior esforço do NE, por ser uma das nossas funções. Desta forma,

consegui aprender sobre a organização e a gestão de um evento desportivo na escola e perceber que tipo de recursos lhe estão associados, desde alimentação, material, regulamento, dinamização, atribuição de tarefas e muitos outros.

4.3. Torneio interturmas: 3x3 de basquetebol

O torneio interturmas de basquetebol 3x3 (Figura 5) teve lugar nos dias 7 e 14 de novembro. O evento foi dividido em dois dias, o primeiro para os alunos do Ensino Básico e o segundo para o Ensino Secundário, sendo o NE responsável por auxiliar os alunos ajudantes, nas funções de arbitragem e preenchimento dos boletins de jogo (Figura 6).



Figura 5 - Torneio de basquetebol (3x3)



Figura 6 - Árbitro de mesa e boletins de jogo

O dia 14, destinado ao torneio do ES, surpreendeu-me pela baixa adesão dos alunos, principalmente no sexo feminino. Fiquei bastante satisfeita quando transmiti a existência do torneio à minha TR e muitos alunos se mostraram interessados em participar. Assim, acabei por inscrever uma equipa feminina e uma equipa masculina, o que me deixou entusiasmada para o dia do torneio. No entanto, a equipa feminina não teve mais nenhuma equipa inscrita no seu escalão, acabando por ficar, automaticamente em primeiro lugar. Ainda assim, para que estas pudessem desfrutar do torneio, foram inseridas na fase de grupos da competição do 11º ano.

Como balanço final, este dia marcou-me, especialmente, pelo contacto próximo que estabeleci com os alunos ajudantes e com os alunos da minha TR.

4.4. Mega Sprinter

Este evento, pelos poucos recursos espaciais da escola para as modalidades de atletismos que lhe estão associadas, nomeadamente o salto em comprimento, a corrida de velocidade e corrida de resistência, foi realizado no estádio da lavandeira em Vila Nova de Gaia. Primeiramente foi agendado para o dia 23 de janeiro, mas por condições climatéricas adversas, foi reagendado para o dia 13 de março, uma quarta-feira, na parte da tarde. As provas que se realizaram neste dia foram o quilómetro, a corrida de 40m e o salto em comprimento.

No final da manhã, juntamente com alguns professores, desloquei-me ao estádio para realizar a montagem de material e restante logística para a concretização do evento. No início da tarde, depois de almoço, voltei à escola para acompanhar os alunos na caminhada desde esta até ao estádio, onde a verificação da autorização dos alunos para se deslocarem até ao evento foi um dos procedimentos a seguir.

Depois de chegarmos ao Estádio da Lavandeira foi dado um tempo para os alunos realizarem uma ativação geral, antes das provas. No momento das provas, para rentabilizar o tempo, foram utilizadas, em simultâneo, as duas caixas de areia e a pista de atletismo para o desenrolar das diferentes modalidades, com a distribuição dos professores da área disciplinar pelas diferentes provas.

A simultaneidade de provas impossibilitou a inscrição dos alunos em várias provas. Os alunos que fizeram o quilómetro, não se puderam inscrever nas restantes e os alunos que fizeram a corrida de velocidade ou o salto em comprimento, não se puderam inscrever na corrida de resistência. Ainda que perceba a necessidade de rentabilizar o tempo e o espaço da atividade, tal como me acontecia quando era aluna, certamente alguns dos alunos gostariam de participar em mais do que uma ou até todas as provas, o que na minha opinião, não deveria ser negado logo à partida, quando o objetivo é oferecer uma experiência e participação desportiva completa e positiva. Assim, não acho impossível procurar uma solução para estes casos, porque são exceções à regra.

Por motivos profissionais não consegui acompanhar todo o evento, mas permaneceu a experiência de mais um dia marcado por ricas interações, trabalho e convívio entre os professores da área disciplinar.

4.5. Expo ESAG

A ExpoESAG aconteceu na última semana de aulas dos anos de escolaridade destacados para exames nacionais, mais concretamente nos dias 3, 4 e 7 de junho. Esta atividade visa a envolvimento de toda a comunidade escolar, através de atividades realizadas pelas diferentes áreas disciplinares, que dão origem a uma exposição na escola.

Este evento contou com uma cerimónia de abertura, no dia 3 de junho pelas 19h30. O acesso à referida exposição começou na cerimónia de abertura e prolongou-se até ao dia seguinte. À responsabilidade da área disciplina de EF estiveram os torneios interturmas de andebol e futebol, a dinamização do espaço “*Be Active*” e o Sarau Gimnodesportivo.

Nesta atividade, fiquei destacada para acompanhar o torneio de futebol e a dinamização do espaço *Fitness (Be Active)*, no dia 4 de junho. O torneio de andebol aconteceu no dia anterior, uma segunda-feira, por isso, as aulas na faculdade impediram-me de estar presente.

À semelhança do que aconteceu no torneio de basquetebol, no torneio de futebol, apenas auxiliei os alunos ajudantes no preenchimento dos boletins de jogo, atribuição de resultados e arbitragem. Na verdade, a minha maior responsabilidade foi a dinamização do espaço *Be Active*.

O espaço *Be Active* é um espaço com material de *Fitness* e máquinas de força que existe na ESAG. Este espaço tem um horário de acesso para qualquer um dos alunos da escola, em vários dias da semana, sendo a sua prática sempre supervisionada e guiada por um dos professores da área disciplinar, destacado para o efeito. No seguimento desta ideia, a inserção do espaço *Be Active* no programa da ExpoESAG pretende elucidar os alunos para a sua existência e cativá-los a frequentar este espaço, através de uma experiência divertida, ativa e esclarecedora sobre o projeto desenvolvido pela escola.

Assim, todas as turmas de 7º e 10º anos de escolaridade tinham planeado, no seu programa de atividades da ExpoESAG, uma passagem de 20 minutos, pelo espaço *Be Active*. Nesta passagem, todos os alunos da turma e professor acompanhante, puderam experienciar um pequeno circuito de treino funcional,

utilizando o material disponível no espaço. A sobrelotação do espaço e a utilização deste tipo de material tornaram as questões de segurança numa prioridade para mim e para a outra professora da área disciplinar destacada para esta atividade. Ainda assim, correu tudo na perfeição, sendo a adesão dos alunos e professores, superior àquela que esperava.

Em suma, da ExpoESAG, a maior aprendizagem que levo é a cooperação com a coordenadora da área disciplina no espaço *Be Active* e a sua experiência e forma de atuação neste contexto *Fitness*. Considerando a minha pouca experiência no *fitness*, observar os comportamentos de correção e *feedback* da professora junto dos alunos e dialogar com ela sobre exercícios possíveis de desenvolver foram, para mim, os momentos mais ricos deste evento.

4.6. Desporto Escolar

Quando cheguei à ESAG, apercebi-me que o DE era uma grande preocupação da área disciplinar, que oferecia aos alunos uma grande versatilidade de escolhas a nível desportivo. Para além disso, ficaram logo evidentes a competitividade, o rigor e a exigência, em alguns dos Núcleos de DE.

Em função destes aspetos, entusiasmei-me a possibilidade de integrar o núcleo de ginástica – *GarrettGym*. Infelizmente, pela coincidência dos treinos de ginástica com os meus treinos e aulas, não foi possível acompanhar esta equipa do DE.

Desta forma, ainda que não fosse a minha primeira opção, nem tivesse elevado muito as minhas expectativas, acompanhei a equipa de Badmínton, tal como as minhas colegas do NE. No entanto, à medida que fui conhecendo melhor o núcleo de trabalho, percebi que este era coeso e envolvia muito mais do que os alunos e o treinador. Os fins de semana de prova foram momentos de partilha entre os alunos, entre os professores, entre os adversários e entre os encarregados de educação. Surpreendeu-me a envolvimento dos pais e predisposição para ajudar no que fosse necessário para o bom funcionamento do projeto.

Assim, acompanhar a equipa de badmínton do DE proporcionou-me momentos de partilha com a professora responsável pelo projeto e com as minhas colegas do NE, sobre a modalidade, sobre as competições e sobre o desempenho dos alunos. Para além disso, possibilitou-me um contacto próximo com os atletas, vivenciando junto deles as emoções associadas a cada uma das provas.

Um dos bons e recompensadores desafios deste percurso foi acompanhar a competição de um aluno com NEE, onde as suas conquistas e aprendizagens pessoais foram muito mais além das vitórias em prova. O carinho que este aluno partilhava com todos os envolvidos e o apoio que este recebia de todos nós foi a mais recompensadora das experiências.

Por fim, do DE, levo alguns conhecimentos sobre a modalidade, levo alguns conhecimentos sobre a organização das competições, mas verdadeiramente, levo o carinho dos alunos e uma equipa no coração (Figura 7).



Figura 7 - Equipa de badminton da EC

4.7. Reuniões

4.7.1. Conselho de turma

As reuniões de conselho de turma surpreenderam-me pela análise pormenorizada de cada aluno. Ao contrário do que esperava, os professores debruçavam-se sobre o comportamento, sobre o desempenho escolar, sobre problemas de saúde, sobre a assiduidade e pontualidade, sobre acontecimentos nas aulas, de cada aluno em particular. No entanto, senti que esta análise surgiu sempre em formato de julgamento e muito pouco em formato de auxílio.

Desde o início do ano, percebi que a minha turma tinha uma “queda” particular para as faltas e atrasos à disciplina de EF. O meu primeiro pensamento sobre esta questão foi haver um desinteresse pela disciplina, mas a verdade é que, na reunião de atribuição de notas do primeiro período, quando o conselho de turma se debruçou sobre o número de faltas da turma percebeu-se que havia um problema bastante grave. Em jeito de exemplo, a turma apresentou mais de 100 faltas à disciplina de português, que na minha opinião seria impensável acontecer, por se tratar de uma das disciplinas em que os alunos seriam submetidos a exame nacional, nesse mesmo ano.

Perante este cenário comum às diferentes disciplinas, fiquei perplexa. Em primeiro lugar, porque as faltas eram justificadas e provinham sempre dos mesmo alunos. Em segundo lugar, porque a reflexão sobre este aspeto foi sempre pejorativa, não havendo qualquer tipo de ideias como a sensibilização dos pais ou alunos para revezarem este acontecimento prejudicial. E em terceiro lugar, porque todas as justificações eram válidas perante a diretora de turma. Assim, como seria de esperar, e ainda que tanto eu como o PC tenhamos tentado sensibilizar os alunos para este aspeto e tornar-nos implacáveis na questão dos atrasos, ao longo do ano, este aspeto manteve-se em muitos alunos, já que nenhum esforço foi feito para melhorar na direção de turma.

4.7.2. Área Disciplinar

As reuniões da área disciplinar marcaram-se pelas discussões acesas sobre a disciplina, onde os comportamentos de desinteresse e desconhecimento da matéria se evidenciaram em muitos professores. Senti que grande parte dos docentes da área disciplinar se alheavam de decisões concretas de operacionalização, como o planeamento, as matérias de ensino, as ferramentas de instrução, os instrumentos de avaliação, entre outras. A este afastamento associo alguma falta de conhecimento e falta de resultados na prática, caso contrário não teriam problemas, nem receio em expressar a sua verdadeira opinião. No entanto, devo salientar que não considero uma característica da área disciplinar, mas sim de alguns docentes.

Por outro lado, sempre notei uma grande disponibilidade e interesse da totalidade dos professores em assuntos relacionados com o DE, tanto da atividade interna, como da atividade externa. Sendo os eventos culminantes do DE o ponto alto da área disciplinar, pois foram momentos de grande alegria, partilha e companheirismo, onde o trabalho de equipa esteve, claramente, presente.

As reuniões da área disciplinar foram o lugar onde os professores se reuniram para trocar ideias, planear, refletir e perspetivar soluções e mudanças na EF. Desde o início, todos me fizeram estar à vontade para participar e inclusive, procuraram sempre a minha opinião e do restante NE, o que me fez sentir integrada e presente nesta parte da comunidade educativa. Queirós (2014, p. 81) refere que, *“é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação”*.

CAPÍTULO 5

A Escola Ativa na sua dimensão curricular: concepções e práticas em Educação Física

A Escola Ativa na sua dimensão curricular: concepções e práticas em Educação Física

RESUMO

De origem nos países de língua anglo-saxónica, programas como 'Comprehensive School Physical Activity Program (NASPE, 2008) procuram dar resposta a um desafio social – o decréscimo dos níveis de atividade física das crianças e jovens. Partindo de uma das cinco dimensões que estruturam o Programa de uma Escola Ativa, o presente estudo pretende caracterizar uma Escola Secundária de Vila Nova de Gaia do ponto de vista dos parâmetros de Escola ativa na sua Dimensão Curricular, especificamente na Educação Física. Concretamente, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) Identificar as concepções dos professores da disciplina acerca do ensino de qualidade, (2) Caracterizar as aulas de Educação Física sob o ponto de vista da intensidade em função do sexo, do conteúdo lecionado e do nível de atividade física dos alunos e (3) Delinear estratégias que concorram para uma Educação Física de qualidade, característica de uma Escola Ativa. Participaram no estudo 33 alunos, do ensino secundário, que utilizaram cardiofrequencímetros com vista a recolher informação relativa aos parâmetros da frequência cardíaca, nas aulas. Estes dados foram analisados recorrendo aos parâmetros básicos de estatística descritiva (média e desvio padrão) e a testes não paramétricos, *Mann-Whitney* para amostras independentes. Foram também realizadas entrevistas semi-estruturadas a 11 professores de Educação Física, cujo conteúdo informativo foi analisado recorrendo aos pressupostos de análise temática. Os dados revelaram a existência de um distanciamento entre as preocupações dos professores de Educação Física e as práticas efetivas em contexto de aula.

PALAVRAS-CHAVE: ESCOLA ATIVA, ATIVIDADE FÍSICA, EDUCAÇÃO FÍSICA DE QUALIDADE; FREQUÊNCIA CARDÍACA; INTENSIDADE DAS AULAS.

ABSTRACT

Originating in Anglo-Saxon-speaking countries, programs such as the Comprehensive School Physical Activity Program (NASPE, 2008) seek to meet a social challenge – the sharp decrease in physical activity levels of children and youth. Based on one of the five dimensions of Comprehensive School Programs, the present study intends to characterize a Vila Nova de Gaia Secondary School from the point of view of the active school parameters in its Curriculum Dimension, specifically in Physical Education. Specifically, the following specific objectives were defined: (1) To identify Physical Education teachers' conceptions about quality teaching, (2) To characterize Physical Education classes from the point of view of intensity according to gender, content taught and (3) Outline strategies that contribute to a quality Physical Education characteristic of an Comprehensive School. The sample consisted of 33 high school students who underwent the use of heart rate meters to collect information on heart rate parameters throughout the class. These data were analyzed using the basic parameters of descriptive statistics (mean and standard deviation) and non-parametric Mann-Whitney test for 2 independent measures. Semi-structured interviews were also conducted with 11 Physical Education teachers, and these data were analyzed through a thematic analysis. The data revealed the existence of a gap between the concerns of Physical Education teachers and the effective practices in the classroom context.

KEYWORDS: ACTIVE SCHOOL; PHYSICAL ACTIVITY; QUALITY PHYSICAL EDUCATION; HEART RATE; CCLASS INTENSITY

INTRODUÇÃO

A inatividade física é um aspeto determinante da saúde ao longo da vida, acentuando os riscos do aparecimento de doenças cardiovasculares, cancro do cólon e peito, diabetes, hipertensão, osteoporose, ansiedade e depressão, entre outros. Estudos recentes relacionados com a mortalidade (calcula-se que 5,3 milhões de mortes por ano são devidas à inatividade) apontam a inatividade física em paralelo com o consumo do tabaco e a obesidade como elementos de risco acrescido para a saúde (Das & Horton, 2016; Institute of Medicine, 2013).

A razão urgente para uma ação global apoia-se na constatação do efeito da inatividade física na demência, nos custos para a saúde derivados da inatividade, os riscos adicionais provocados pelo excesso de tempo sentado e, sobretudo, ao verificar-se que, apesar da existência de inúmeros programas nacionais, os níveis de atividade não aumentam à escala mundial (Das & Horton, 2016). Por estes motivos, Das e Horton (2016) põem em evidência a expressão utilizada por Morris, epidemiologista, proferida em 1994, definindo a atividade física como a melhor “compra” na saúde pública. Face a este quadro, a OMS (2018), no seu plano global de ação, aponta como alvo a redução em 15% da prevalência global da inatividade física nos adultos e nos adolescentes até 2030.

Olhando para as crianças e adolescentes, acrescentando aos contributos a longo prazo, a literatura indica que os benefícios da atividade física estão relacionados com uma percentagem mais reduzida de gordura corporal maior força muscular, marcadores melhorados da saúde cardiovascular e metabólica e maior conteúdo e densidade mineral óssea (Institute of Medicine, 2013; Physical Activity Guidelines Advisory Committee Scientific Report, 2018; Sallis et al., 2012).

A atividade física (AF) na juventude pode também melhorar a saúde mental, reduzindo e prevenindo condições como a ansiedade e depressão, e elevar a autoestima e o autoconceito (Brown, Pearson, Braithwaite, Brown e Biddle, 2013; Das, Salam, Lassi et al., 2016; Hoare, Milton, Foster e Allender, 2016; Radovic, Gordon & Melvin, 2017). Embora a evidência não seja tão robusta nos jovens por comparação com os adultos, existe um crescente conjunto de conhecimentos indicando uma relação de efeitos positivos entre a AF com

intensidade moderada-vigorosa (IMV) e a estrutura e o funcionamento do cérebro (Institute of Medicine, 2013; Physical Activity Guidelines Advisory Committee Scientific Report, 2018; Sallis et al., 2012; Spruit et al., 2016).

As crianças mais ativas demonstram maiores recursos atentos, apresentam velocidades mais elevadas de processamento cognitivo e têm melhores resultados em testes acadêmicos padronizados (Donnelly et al., 2016; Esteban-Cornejo et al., 2015; Gil-Espinosa et al., 2017; Janssen et al., 2014; Lima et al., 2019; Institute of Medicine, 2013).

Os programas que visam tornar as escolas ativas (EA) ou escolas compreensivas (EC), na língua inglesa “Comprehensive School Physical Activity Program”, surgem na sequência das campanhas de saúde pública destinadas a combater o sedentarismo e a constatação da prevalência de doenças de origem hipocinética, como a obesidade, cardiovasculares e diabetes (Biddle et al., 2004), bem como o excesso de peso e o crescente número de crianças obesas (Ogden et al., 2016). Para além dos Estados Unidos, outros países (Austrália, Bélgica, Canadá, Finlândia, Irlanda, Polónia e Escócia) têm procurado desenvolver de forma global o conceito (Cordon & De Bourdeauhuij, 2002; McMullen et al., 2015; Naylor et al., 2006; Reid, 2009; Sutherland et al., 2016).

Tradicionalmente, as escolas são os locais onde os jovens passam grande parte do tempo, existindo preocupações educativas com a sua saúde e desenvolvimento de projetos e oportunidades neste âmbito (OMS, 2018). A vida escolar é o momento certo para os jovens adquirirem as ferramentas, os conhecimentos e os comportamentos necessários à aquisição de hábitos duradouros (OMS, 2018). Logicamente, as escolas parecem assim constituir-se como o local ideal para intervir na redução dos comportamentos sedentários e incrementar os hábitos de AF (Van der Mars & Lorenz, 2019).

O estudo e a implementação das EA têm as suas raízes em vários modelos ecológicos da teoria do comportamento (Cohen et al., 2000; Hovell et al., 2002; Lohrmann, 2010; Sallis et al., 2008). Assim, o contexto parece constituir-se como determinante poderoso da AF (Sallis et al., 2012). Em consequência, o comportamento relacionado com a saúde pode ser melhor modificado através do arranjo eficaz do envolvimento em conjugação com o reforço, num espectro

de níveis: (1) intrapessoal; (2) interpessoal; (3) organizacional/contextual; (4) comunitário; e (5) cultural (Carson et al., 2014; Sallis et al., 2012; Bauer et al., 2014), considerando igualmente as interações recíprocas que se estabelecem no tempo entre cada um deles (Spencer & Lee, 2003).

As recomendações para o incremento da AF em contexto escolar estruturam-se em 6 pontos: (1) assumir uma perspetiva global de escola; (2) considerar a atividade física em todas as decisões políticas; (3) entender a EF como disciplina nuclear; (4) monitorizar a EF e as oportunidades de AF na escola; (5) assegurar a formação dos professores neste âmbito; e (6) garantir a equidade no acesso à AF e à EF (Institute of Medicine, 2013).

Paralelamente, o conceito de EA tem por objetivo nuclear que todos usufruam de 60 minutos diários de atividade física moderada-vigorosa, desenvolvendo-se em redor de 5 componentes essenciais: (1) EF curricular; (2) AF durante o tempo de escola (integrando o movimento na sala de aula e explorando os recursos proporcionados pelo recreio e o tempo de almoço); (3) AF antes e depois do tempo de escola (atividade desportiva interna, desporto interescolar, transporte ativo, etc.); (4) envolvimento do pessoal docente e não docente; e (5) envolvimento da família e da comunidade (Stellino et al., 2019).

Se nos debruçarmos no papel da EF no conceito de EA, torna-se evidente que a disciplina, se eficazmente lecionada, é um dos poucos tipos de intervenção que afeta positivamente as crianças e os jovens (CDC, 2001; Heath et al., 2012; Pate et al., 2006). Contudo, mesmo no melhor cenário possível, as aulas de EF, embora importantes, provavelmente não possibilitarão atingir a intensidade moderada vigorosa com a duração suficiente para cumprir o objetivo geral recomendado: 60 minutos diários àquele nível de solicitação (Institute of Medicine, 2013). Do mesmo modo, a EF de qualidade deve incluir tempo destinado a atividades de ensino-aprendizagem que podem não ser fisicamente ativas.

À luz desta ideia, o NASPE (2004) refere que um programa de EF de qualidade garante uma AF diária (pelo menos 150 minutos por semana para o ensino básico e 225 minutos por semana para o ensino secundário), um currículo que vá ao encontro dos padrões nacionais para a EF, uma avaliação dos alunos

alinhavada com o processo de ensino, um conjunto de professores capazes de proporcionar aprendizagens significativas, um rácio professor-aluno equivalente ao contexto de sala de aula e um equipamento adequado à maximização do tempo de AF.

De acordo com Hobbs et al. (2017), comumente são estabelecidos outros dois objetivos que avaliam a AF durante as aulas de EF. A envolvimento dos alunos em pelo menos 50%-80% do tempo de aula e o dispêndio de mais de 50% desse tempo em IMV são os objetivos que permitem perceber se as aulas da disciplina são suficientemente ativas para cumprir os pressupostos de um programa com uma EF de qualidade. Os mesmos autores apontam a necessidade de dotar os alunos de uma literacia desportiva, também importante nas aulas de EF, como principal causa para o incumprimento de uma EF suficientemente ativa.

Vários estudos alertam para o facto de que os alunos são mais ativos nos dias em que têm EF. Este facto, tal como refere Erwin, et al. (2013), suporta a importância da implementação de uma EF de qualidade. Ainda que a disciplina, por si só, não consiga fornecer aos alunos os 60 minutos de atividade física recomendados, contribui significativamente para os níveis de atividade dos mesmos, ao longo do dia.

Ainda fundamental neste ponto de vista é envolver o aluno, de uma forma significativa nas aulas de EF. De acordo com Chen, et al. (2014), este fator é garantido através do papel do professor da disciplina, que tem obrigação de garantir a qualidade das tarefas, processo instrucional, feedback pedagógico e gestão da aula.

Assim, os programas para uma EF de qualidade não só devem ser estabelecidos, como mantidos na cultura da Escola (Erwin, et al., 2013).

OBJETIVOS

O propósito central deste estudo é caracterizar uma escola secundária de Vila Nova de Gaia do ponto de vista dos parâmetros de uma EA na sua dimensão curricular, especificamente nas aulas de EF.

São objetivos específicos:

- 1) Identificar as concepções dos professores de EF acerca do ensino de qualidade;
- 2) Caracterizar as aulas de EF sob o ponto de vista da intensidade em função do sexo, do conteúdo lecionado e do nível de AF dos alunos;
- 3) Delinear estratégias que concorram para uma EF de qualidade, característica de uma EA.

MATERIAL E MÉTODOS

Participantes

Neste estudo participaram 6 turmas do ensino secundário, das quais 3 são do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, 1 do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, 1 do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e 1 do curso Científico-Humanístico de Socioeconómicas, num total de 33 alunos do Ensino Secundário (2 turmas de cada ano de escolaridade).

O comportamento dos alunos foi estudado através de cardiofrequencímetros, num total de 51 documentos descritivos da frequência cardíaca (FC) nas aulas.

Participaram ainda 11 professores da área disciplinar que, atualmente, lecionam a disciplina.

A participação dos alunos no estudo foi dada pela Direção da Escola, ao abrigo do regulamento interno da escola. Quanto aos professores de Educação Física, todos se disponibilizaram a colaborar em resultado do pedido efetuado numa reunião da área disciplinar.

Instrumentos

Na realização do estudo foram utilizados 2 instrumentos – cardiofrequencímetros e entrevistas aos professores de EF.

1. Cardiofrequencímetros

Os aparelhos cardiofrequencímetros permitiram a recolha da FC máxima e FC média no decurso das aulas de EF. Ambas são apresentadas em percentagem e em batimentos por minuto (BPM) e definidas consoante a FC máxima calculada para cada aluno. Relacionado com os dados anteriores, os aparelhos apresentam, graficamente, a FC dos alunos, em função do tempo de aula. Nesse gráfico é ainda possível identificar os intervalos de variação das FC máxima e média, alcançadas pelo aluno durante o período de atividade.

Para além disso, apresenta o tempo gasto em cada zona de intensidade e a percentagem desse em relação ao tempo total da aula. Estas zonas de intensidade são igualmente definidas pela intensidade máxima calculada para o aluno, sendo a zona de intensidade 1 representada pelo tempo despendido entre

o intervalo 50-60% da FC máxima (*very light zone*), a zona 2 entre os 60-70% (*light zone*), a zona 3 entre os 70-80% (*moderate zone*), a zona 4 entre os 80-90% (*hard zone*), a zona 5 entre os 90-100% (*very hard zone*).

2. Entrevistas semiestruturadas

A opção pela entrevista semiestruturada partiu pela pertinência que esta parece ter em conversas em que se procura informação sobre as experiências, a exploração da compreensão, percepções ou construção conceptual em que existe algum tipo de envolvimento pessoal, ou de assuntos ligados à prática (Braun & Clarke, 2013; Brinkmann, 2013; Josselson, 2013). Desta forma, considerou-se que algumas das vantagens anunciadas por Braun e Clarke (2013) e Brinkmann (2013), como a sua flexibilidade, pela possível exploração de temas e perguntas não planeadas e o controlo que o investigador exerce sobre os dados obtidos, potenciava a sua utilidade e fiabilidade no contexto de estudo. Por esta razão, a entrevista semiestruturada foi utilizada com os Professores de Educação Física. A validação do conteúdo da entrevista passou por duas grandes fases: análise e reajustamento por dois doutorados em Ciências do Desporto e realização de uma entrevista piloto a um professor da área disciplinar de outro estabelecimento de ensino para atestar da compreensibilidade e clareza das questões.

O guião das entrevistas (anexo 1) teve como principal foco as preocupações dos professores, a intensidade das aulas, o tempo de empenhamento motor dos alunos e o modo de concretização dos objetivos de condição física estabelecidos nos Programas Nacionais de EF.

Procedimento de recolha de dados

A recolha de dados das aulas de EF teve lugar, exclusivamente, em aulas de 100 minutos. Ainda que a carga horária seja distinta entre os anos de escolaridade, nomeadamente duas aulas de 100 minutos para o 12º ano e uma aula de 50 minutos mais uma aula de 100 minutos para os 11º e 10º anos, optamos por realizar a recolha de dados apenas nas aulas de 100 minutos, de modo a uniformizar as condições a que os participantes eram sujeitos.

O processo de recolha de dados iniciou-se com a identificação de 2 turmas de cada ano de escolaridade do ensino secundário, ciclo de ensino caracterizado

pela acentuada redução de AF. Depois de identificadas as 6 turmas, houve necessidade de reunir com os Professores das turmas envolvidas de modo a agendar as observações adequadas à recolha de dados pretendida. Foram efetuadas 2 observações a cada turma, em que se procurou que o conteúdo lecionado fosse diferente e os alunos que utilizaram os cardiofrequencímetros fossem os mesmos, de uma observação para a outra. Ainda que tenha sido uma preocupação, por contrariedades como a planificação e faltas dos alunos, nem sempre foi possível cumprir estas decisões iniciais.

No momento da observação da aula, o Professor identificou dois alunos do sexo feminino e dois alunos do sexo masculino, um considerado mais ativo e o outro menos ativo. Alguns dados referentes aos alunos escolhidos, como o nome, peso, altura e data de nascimento, foram registados numa aplicação, em sistema operativo iOS, com ligação *bluetooth* aos cardiofrequencímetros. Por aula foi recolhido o registo da FC de pelo menos 4 alunos, com cada uma das características referidas anteriormente, podendo haver mais recolhas de acordo com o interesse dos alunos e funcionalidade dos aparelhos. Em cada turma foram realizadas 2 observações onde, idealmente, mas nem sempre possível, os conteúdos eram diferentes (uma modalidade coletiva e uma individual). Os polares foram aplicados aos mesmos alunos tanto na primeira como na segunda observação, sendo substituídos por um colega com as mesmas características em caso de falta.

As entrevistas foram realizadas após todas as observações terem sido feitas, para que não houvesse alteração das rotinas do professor em função do teor da entrevista. Estas foram realizadas individualmente e registadas em sistema áudio digital, num gravador de som portátil, com uma duração que oscilou entre os dez e os trinta minutos. O local das entrevistas foi, maioritariamente, no gabinete da área disciplinar de EF, sendo em alguns casos realizada nas secretárias dos pavilhões de EF em horário não letivo, com vista a garantir um ambiente calmo e a privacidade dos entrevistados. Procurou-se que a exposição das perguntas acontecesse de igual forma aos diferentes professores, por vezes não foi possível, dado que estes respondiam a mais do que uma pergunta ao mesmo tempo. Com o objetivo de aprofundar certas temáticas ou atingir as

respostas pretendidas, por vezes surgiu a necessidade de introduzir novas perguntas ou reestruturar as anteriormente apresentadas.

Para que seja possível garantir o anonimato dos professores entrevistados, foi-lhes atribuída um código (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11).

Procedimentos de tratamento de dados

1. Análise temática

As entrevistas foram, primeiramente, escutadas de modo a garantir a contextualização com o seu conteúdo. Seguidamente, estas foram transcritas em documento *Word*, em textos que oscilaram entre 3 e 8 páginas. O processo de transcrição procurou ser o mais fiel possível ao discurso oral do professor entrevistado.

Depois de totalmente transcritas, as respostas foram analisadas utilizando a Análise Temática (AT), descrito por Braun e Clarke (2006) e Hayes (2000). Este método analítico qualitativo caracteriza-se pela flexibilidade de utilização, visto não estar associada a determinada posição teórica e epistemológica. Esta característica permite a sua aplicação em consonância com as variadas perspetivas e epistemológicas percecionadas pelos entrevistados. Para além disso, embora complexa, permite a análise rica e detalhada dos dados recolhidos (Braun & Clarke, 2006).

A AT permite destacar semelhanças e diferenças nos dados recolhidos, possibilitando a identificação de temas representativos do conteúdo das entrevistas (Bardin, 2008; Braun & Clarke, 2006). Assim, o processo de identificação dos temas contemplou cinco fases: (1) a leitura repetida das entrevistas e levantamento dos assuntos pertinentes, (2) a definição de características interessantes dos dados, (3) a identificação de pontos comuns nos diferentes entrevistados e o agrupamento de ideias, (4) a definição de temas principais e subtemas com pertinência para o estudo, (5) a atribuição de nomes aos diferentes temas e subtemas, que caracterizassem as ideias levantadas pelos entrevistados. Da análise resultou a identificação de três temas centrais e subtemas, conforme expresso no quadro 1.

Quadro 7 - Temas e subtemas resultantes da Análise temática

<u>TEMAS</u>	<u>SUBTEMAS</u>
Planeamento em função do contexto	Ajustamento da tarefa à turma
	Recursos espaciais
	Barreiras percecionadas
Operacionalização do planeamento de aula	Dimensão aprendizagem
	Elevada densidade motora
	Rentabilização do tempo
	Rentabilização do espaço
	Estrutura da aula
	Cumprimento do planeamento
Dimensão subjetiva do pensamento do professor	Gosto pela prática desportiva
	Empenho e envolvimento dos alunos
	EF ligada à saúde

2. Procedimentos estatísticos

Os procedimentos estatísticos utilizados no tratamento e análise dos dados recolhidos foram efetuados com recurso ao programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Através do programa supracitado foram calculados parâmetros básicos de estatística descritiva como os valores da média e desvio padrão. Estes dois parâmetros foram recolhidos tanto na percentagem como no tempo despendido pelos alunos em cada zona de intensidade, nos valores da frequência cardíaca média e máxima e por fim, nas quilocalorias (Kcal).

Para além disso, também com recurso ao SPSS, foram realizados o teste não paramétricos, *Mann-Whitney*, entre 2 medidas independentes para explorar os dados em função das variáveis independentes definidas: sexo, matéria de ensino e nível de atividade, tendo como níveis de significância o valor de $p \leq 0.10$.

RESULTADOS

Tomando como referência os objetivos do estudo e os instrumentos de recolha de dados utilizados, os resultados estão estruturados em duas grandes componentes: (i) quantitativa, relativa aos parâmetros relativos à intensidade das aulas de EF em função do sexo, matéria de ensino e nível de atividade dos alunos e (ii) qualitativa, que materializa as conceções dos professores de EF.

Dimensão quantitativa

De uma forma geral, as aulas de EF revelaram não alcançar níveis de intensidade elevados (FC média), pois apenas 25% da amostra (13 alunos) manteve a sua FC acima de 70% da sua FC máxima (IMV), durante mais de metade do tempo de aula (tabela 1).

Tabela 1 – Percentagem de alunos que passou 50% do tempo de aula em intensidade moderada a vigorosa (IMV)

	N	Per (%)
N_t_z345 (t_IMV) > 50% t_T	13	25%
N_t_z12 ≤ 50% t_T	38	75%

Exploração das variáveis independentes: sexo, matéria de ensino e nível de atividade

A FC, em função do sexo, nos vários níveis de intensidade, não apresenta diferenças estatisticamente significativas.

Relativamente ao dispêndio energético, os rapazes apresentam um gasto de calorias significativamente superior, quando comparados com as raparigas (tabela 1), com um valor de significância de 0,000.

Tabela 2 – FC por nível de intensidade, FC média, FC máxima, BPM e Kcal em função do sexo

	Sexo	N	Média	Erro Desvio	p
Zona de intensidade 5 (90-100% FC máx.)	Fem	25	8,00	12,751	,456
	Masc	26	5,92	12,211	
Zona de intensidade 4 (80-90% FC máx.)	Fem	25	12,32	13,240	,777
	Masc	26	12,69	12,859	
Zona de intensidade 3 (70-80% FC máx.)	Fem	25	18,12	11,766	,678
	Masc	26	19,31	11,665	
Zona de intensidade 2 (60-70% FC máx.)	Fem	25	24,00	9,600	,206
	Masc	26	28,88	14,930	
Zona de intensidade 1 (50-60% FC máx.)	Fem	25	25,68	21,646	,741
	Masc	26	22,50	17,480	
FC Média (%)	Fem	25	67,96	9,762	,977
	Masc	26	68,00	8,750	
FC Média (BPM)	Fem	25	138,36	19,941	,955
	Masc	26	138,04	17,939	
FC Máxima (%)	Fem	25	91,44	8,170	,637
	Masc	26	94,12	10,607	
FC Máxima (BPM)	Fem	25	186,08	16,563	,749
	Masc	26	191,35	22,125	
Kcal	Fem	25	415,44	158,942	,000*
	Masc	26	593,81	167,931	

* significativo para $p \leq 0,05$

A matéria de ensino revela ser um elemento discriminativo da intensidade solicitada nas aulas de EF (tabela 2). Os resultados estatísticos demonstram que o tempo gasto em zona de intensidade 4 (80-90% da FC máxima) e zona de intensidade 5 (90-100% da FC máxima) é significativamente superior nos jogos desportivos coletivos comparativamente aos desportos individuais, com valores de significância de 0,013 e 0,024, respetivamente.

Por outro lado, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na percentagem de tempo despendido em zona de intensidade 1 (50-60% da FC máxima), sendo estes valores superiores nos desportos individuais ($p=0,018$).

Nos desportos coletivos, a FC média ($p=,027$) e a média de BPM ($p=,037$) apresentam valores superiores estatisticamente significativos.

Tabela 3 – FC por nível de intensidade, FC média, FC máxima, BPM e Kcal em função da matéria de ensino

	Matéria	N	Média	Erro Desvio	p
Zona de intensidade 5 (90-100% FC máx.)	Coletivo	23	9,61	12,841	,024*
	Individ	28	4,75	11,800	
Zona de intensidade 4 (80-90% FC max.)	Coletivo	23	15,91	12,214	,013*
	Individ	28	9,71	13,018	
Zona de intensidade 3 (70-80% FC máx.)	Coletivo	23	20,61	9,282	,114
	Individ	28	17,18	13,191	
Zona de intensidade 2 (60-70% FC máx.)	Coletivo	23	25,57	12,022	,719
	Individ	28	27,25	13,435	
Zona de intensidade 1 (50-60% FC máx.)	Coletivo	23	15,74	11,635	,018*
	Individ	28	30,89	22,056	
FC Média (%)	Coletivo	23	70,52	8,852	,027*
	Individ	28	65,89	9,040	
FC Média (BPM)	Coletivo	23	143,35	18,090	,037*
	Individ	28	133,96	18,538	
FC Máxima (%)	Coletivo	23	94,17	7,171	,218
	Individ	28	91,68	11,049	
FC Máxima (BPM)	Coletivo	23	191,26	14,688	,218
	Individ	28	186,71	22,907	
Kcal	Coletivo	23	542,65	209,761	,272
	Individ	28	476,57	160,287	

* significativo para $p \leq .05$

No que concerne aos alunos considerados mais e menos ativos, os dados revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas (para $p \leq .05$) em relação à percentagem de tempo passado em cada uma das zonas de intensidade. Contudo se considerarmos o nível de significância de $p \leq .10$, em zona de intensidade 3 (70-80% FC máxima) e zona de intensidade 1 (50-60% FC máxima) (tabela 3) existem diferenças com significado estatístico, estando os

mais ativos mais tempo na zona 1 ($p=,070$) e os menos ativos mais tempo na zona 3 ($p=,071$).

Tabela 4 - FC por nível de intensidade, FC média, FC máxima, BPM e Kcal em função do grau de atividade física dos alunos

	GR_Atividade	N	Média	Erro Desvio	p
Zona de intensidade 5 (90-100% FC máx.)	Menos_AT	27	8,19	14,624	,474
	Mais_AT	24	5,54	9,409	
Zona de intensidade 4 (80-90% FC max.)	Menos_AT	27	13,70	13,666	,427
	Mais_AT	24	11,17	12,168	
Zona de intensidade 3 (70-80% FC máx.)	Menos_AT	27	21,52	12,182	,071*
	Mais_AT	24	15,58	10,291	
Zona de intensidade 2 (60-70% FC máx.)	Menos_AT	27	26,85	13,914	,828
	Mais_AT	24	26,08	11,511	
Zona de intensidade 1 (50-60% FC máx.)	Menos_AT	27	19,89	19,182	,070*
	Mais_AT	24	28,75	19,166	
FC Média (%)	Menos_AT	27	69,59	9,237	,212
	Mais_AT	24	66,17	8,928	
FC Média (BPM)	Menos_AT	27	141,56	19,254	,209
	Mais_AT	24	134,42	17,820	
FC Máxima (%)	Menos_AT	27	93,44	8,984	,603
	Mais_AT	24	92,08	10,181	
FC Máxima (BPM)	Menos_AT	27	190,07	18,395	,571
	Mais_AT	24	187,29	21,140	
Kcal	Menos_AT	27	531,33	201,432	,365
	Mais_AT	24	478,29	164,992	

* significativo para $p \leq .10$

Dimensão qualitativa:

Planeamento em função do contexto

Relacionado com o planeamento em função do contexto, os professores demonstraram uma massiva preocupação com questões sobre o ajustamento da tarefa à turma para a qual se destina a aula. Esta perspetiva está espelhada no discurso dos professores:

“Quando preparo as aulas tento que sejam adaptadas à turma e, sempre que possível, a cada aluno.” (P10);

“...quando vou dar uma aula tenho de saber muito bem a turma que tenho à minha frente.” (P9);

“Procuro ter sempre níveis de intensidades diferentes, para não ser muito elevado para uns, nem muito baixo para outros.” (P4);

“Eu trabalho por níveis.”; “...ajustando à turma em si.” (P5);

“Tento sempre criar situações de aprendizagem que permitam à totalidade da turma ter sucesso.” (P1);

“Tento exigir-lhes o que é adequado para a idade deles e para as capacidades deles.” (P2).

Ainda sobre o planeamento relacionado com o contexto, quase todos os entrevistados afirmam que os recursos espaciais, associados à matéria de ensino e ao número de alunos são uma preocupação. Assim, apesar dos esforços e estratégias que tentam estabelecer, o elevado número de alunos na generalidade das turmas e o espaço necessário para a lecionação de algumas matérias de ensino, parecem ser umas das barreiras mais apontadas para a dificuldade de as aulas alcançarem uma prática significativa para os alunos. De facto, esta situação está bem patente na opinião de vários professores:

“Como é que pomos 30 alunos num espaço, com muita intensidade? Nessas aulas tenho a parte analítica da condição física.” (P10);

"Tudo depende do espaço. Se temos mais espaço podemos fazer campos maiores e conseguimos que haja mais intensidade." (P10);

"Trabalhar com 2 tabelas para 30 alunos é muito difícil." (P6);

"Naquele espaço, com 30 alunos, por muito que te esforces, esquece, não consegues grandes intensidades." (P3);

"Para tantos alunos, o espaço acaba por ser muito pouco."; "É muito difícil com turmas tão grandes e espaços tão pequenos termos como preocupação a intensidade." (P8);

"Não é fácil com o espaço reduzido que temos." (P7).

Um número mais reduzido de professores também referiu que a qualidade das aulas, nomeadamente a sua intensidade e concretização de objetivos, está relacionado com a predisposição e motivação da turma ou alunos particulares para a disciplina. Os entrevistados P3, P9, P4 e P1 ilustram esta ideia através dos excertos enunciados, respetivamente:

"Há turmas e turmas, tenho turmas que me vêm trabalhar para a apresentação de acrobática, fora do tempo de aula, ao mesmo tempo que estou a dar treino no desporto escolar e, pelo que apercebi, trabalharam mais naquele tempo sozinhos do que nas aulas." (P3);

"Depende dos alunos, porque eu espero uma coisa deles, exijo isso, mas muitas vezes eles não o fazem." (P9);

"A verdade é que, nos últimos anos tenho sido privilegiada e tenho tido turmas muito boas, apesar de não serem a nível motor turmas excelentes, são turmas que trabalham imenso, que se dedicam, que se empenham e aderem às coisas." (P4);

"Acho que aí é muito difícil de falar porque, por muito que possamos tentar fazer de determinada maneira, há a resposta do aluno e se o aluno não responde, não vai atingir determinada intensidade e aí não consigo controlar." (P1).

Uma minoria dos entrevistados reconhece que a intensidade atingida nas aulas está relacionada com a natureza da matéria de ensino. Esta perspectiva é explicada pelo professor 7:

“O problema é a natureza da atividade. Há umas que requerem mais intensidade, utilizam mais dispêndio de energia, mais focalização, mas há outras que não!”

Por fim, apenas um entrevistado nega a influência da matéria de ensino na obtenção de elevada intensidade das aulas. O entrevistado refere que este fator não é influenciado pela matéria de ensino, mas sim pela forma como os conteúdos são tratados e abordados:

“Eu não acho que se possa dizer que nos desportos coletivos se trabalha com mais intensidade e nos individuais com menos. Tudo depende da maneira como abordas a modalidade” (P3).

Operacionalização do planeamento de aula

Os professores entrevistados assumem uma elevada preocupação com a necessidade de construir aulas em que seja maximizada a densidade motora que, em consequência, contribui para elevar os níveis do tempo de empenhamento motor dos alunos. Os excertos de P8 e P6 são exemplo desta visão comum:

“Dar aulas dinâmicas, com densidade motora...” (P8);

“Tento proporcionar aos alunos o máximo de tempo de atividade possível.” (P6).

Os docentes referem ainda uma elevada preocupação com a rentabilização do tempo e espaço de aula e com uma estrutura coerente da mesma, embora este último pareça de menor relevância.

Sobre a rentabilização do tempo de aula, os professores procuram a utilização de períodos breves de instrução, que permitam uma transição rápida entre tarefas. Esta ideia é evidenciada P3:

“Procuro não desperdiçar tempo útil de aula e utilizar momentos de instrução breves e claros, o suficiente para abordar técnicas, definir estratégias ou aplicar feedbacks” (P3);

Na sequência, P4 reitera a mesma preocupação, afirmando:

“Tenho tudo planeado e coordenado – o tempo, as transições – não deixo que existam tempos mortos” (P4).

A rentabilização do espaço foi referida pela totalidade dos professores como preocupação fulcral e imprescindível para a qualidade das aulas. Estes enunciaram várias estratégias para maximização do espaço, das quais se destacaram a utilização da condição física, de jogos reduzidos ou tarefas diferentes como complemento, em paralelo à tarefa central da aula. Estas ideias são evidenciadas pelos seguintes excertos:

"Na ginástica faço trabalho por estações e vão passando pelos diferentes colchões, com tarefas diferentes. Nos coletivos há sempre uma parte de jogo..., e tento que enquanto uns estão a jogar os outros estão a fazer condição física. Quando estou no espaço do meio utilizo o jogo holandês." (P2);

"...enquanto uns trabalham o objetivo geral da aula, outros trabalham na condição física..." (P7);

“No andebol faço só meio-campo, faço 4x3 ou 4x4. No futebol não saio do 3x3. Na minha opinião, os jogos reduzidos são fundamentais nas modalidades coletivas.” (P4).

A utilização de duas matérias de ensino, em simultâneo, foi um dos aspetos referidos por dois entrevistados (P1 e P5), no entanto, salientaram que esta era uma estratégia de recurso e utilizada em casos particulares, tal como é perceptível pelos seus excertos:

"Tem acontecido neste período de ter corrida de estafetas em que eles precisam de observação muito direta e feedbacks muito pertinentes, e em que se eu tiver com 30 alunos a fazer em simultâneo, vai haver tempos de descanso enormes. Em contrapartida, o andebol já foi dado, eles precisam agora de exercitar muito através do jogo. Por isso é que utilizei as duas modalidades, uns no andebol e os outros estão à volta a fazer a corrida de estafetas, mas é só mesmo nestes casos." (P1);

"Por exemplo, agora estou a fazer dança e atletismo ao mesmo tempo, tenho tido uns grupos no atletismo, porque já dei algumas aulas de dança e já pedi o que era preciso apresentar na coreografia. Mas é só nestes casos." (P5).

Por fim, apenas três professores demonstraram elevada preocupação com aspetos relacionados com a aprendizagem dos alunos. O entrevistado P4 refere:

"O meu objetivo é que eles trabalhem o conteúdo, tal como trabalham outro conteúdo académico qualquer, não tem de ser divertido. Para mim, uma das coisas mais importantes na aula, mais do que a sua densidade, é a componente de aprendizagem. Tenho que sentir que o aluno aprendeu."

A mesma ideia é vincada por P1:

"...fazer com que consigam aprender e evoluir, fornecer-lhes todas as ferramentas que precisam para isso – feedbacks constantes, corrigir permanentemente".

Dimensão subjetiva do pensamento do professor

Na generalidade, os professores entrevistados mencionaram que fomentar o gosto pela prática desportiva nos seus alunos é um aspeto com que se preocupam. De acordo com P6:

"as boas práticas são todas aquelas que levam a que os alunos gostem de Desporto".

Esta ideia é complementada por dez professores, quando sublinham que uma das razões que os faz sentir satisfeitos no final da aula é obter um feedback positivo dos alunos em relação à aula. O entrevistado P2 explica:

"Senti-los contentes ou ouvir: já? Quando eles dizem isso é sinal que estavam a gostar de estar ali."

Na sequência, P5 expressa o mesmo sentimento com o excerto:

"E, claro que quando vejo que os alunos estão todos motivados, empenhados e me pedem para fazer mais uma vez, fico contente!"

Ainda sobre esta dimensão subjetiva, poucos professores apontaram o empenho dos alunos como preocupação durante o decorrer da aula. No entanto, quando questionados sobre os motivos da sua satisfação no fim de uma aula, quase a totalidade dos entrevistados referiu o empenho, a superação e o envolvimento dos alunos como principais razões. Esta importância está bem espelhada nos seguintes excertos:

"Sentir-me satisfeita no final da aula é sentir que os alunos se envolveram e vieram com uma atitude correta. É sentir que foram empenhados e saíram a suar da aula." (P4);

"Sinto-me satisfeita quando eles trabalham bem, quando eles estão ali a dar o litro." (P5);

"A superação... É para isso que eu trabalho: superação, superação e superação." (P1).

Por fim, apenas um professor mostrou uma vincada preocupação com uma Educação Física ligada à saúde. O entrevistado P8 demonstra este seu pensamento através do seguinte excerto:

"Boas práticas são aquelas que tentam incutir hábitos saudáveis nos alunos, de cultura física e cuidados com o corpo e a saúde. É importante que eles aprendam a perceber o corpo, como o utilizar e transportar isso para terem uma vida mais saudável e saberem os benefícios que tem a prática desportiva. Incutir-lhes os benefícios e o prazer que há no culto do corpo, nas práticas desportivas, na atividade física. Há alguns alunos que

ainda não têm essa consciência. Procuro educá-los, não só na parte física, mas também como cidadãos e a Educação Física tem um papel fundamental nessa parte. Educá-los para que estejam bem na sociedade, respeitem os companheiros, até porque as turmas normalmente são muito heterogêneas e os alunos melhores têm de compreender que nem todos temos as mesmas capacidades e têm de saber respeitar e cooperar com os alunos menos capazes.”

DISCUSSÃO

A análise dos dados recolhidos nas entrevistas tornou evidente a existência de um conjunto de preocupações bastante pertinentes por parte dos professores.

Das várias preocupações, a mais vincada foi a construção de aulas com elevada densidade motora, com recurso a inúmeras e variadas estratégias que explicaram utilizar – o trabalho por grupos, a utilização de jogos reduzidos e a condição física. Ainda assim, também evidenciaram algumas barreiras, das quais se destacaram o espaço reduzido e o elevado número de alunos por turma.

No entanto, ainda que esta preocupação se tenha mostrado enraizada no discurso da maior parte dos professores, quando remetemos para a análise dos dados quantitativos, respeitantes ao resultado da prática dos alunos nas aulas, percebemos que esta preocupação está longe de ser atingida.

Os pressupostos da EA, associados a uma EF de qualidade, explicam que, do tempo concreto de empenhamento motor, mais de 50% deve ser passado em IMV (Hobbs et al., 2017), ou seja, com uma frequência cardíaca superior a 70% da considerada máxima para cada aluno. Neste estudo, o tempo dos alunos em IMV foi estabelecido pelo somatório do tempo passado nas zonas de intensidade 3, 4 e 5.

Apesar da preocupação dos professores, a análise destes dados quantitativos demonstraram que apenas 13 alunos de um total de 51 (25%), alcançaram este objetivo, passando mais de 50% do tempo efetivo de atividade em IMV. Em contrapartida, 75% dos alunos realizou a maior parte do tempo em intensidades muito baixas, com FC abaixo dos 70% da sua FC máxima. Desta forma, tal como referem Batista et al. (2013) torna-se evidente que as aulas de EF não contribuem de forma significativa para atingir o tempo diário recomendado pela OMS em AF de níveis de IMV.

À luz do referido, os resultados estatísticos sobre a influência da matéria de ensino na FC dos alunos colocam em relevo que grande parte da IMV foi alcançada através das matérias de ensino coletivas. As diferenças estatisticamente significativas na percentagem de tempo de aula nas zonas de intensidade 1, 4 e 5, demonstram que os alunos passaram mais tempo em altas

intensidades (zona 4 e zona 5) nas aulas em que praticaram uma modalidade coletiva e, por outro lado, passaram mais tempo em intensidades baixas (zona 1) nas aulas em que praticaram uma modalidade individual. Neste sentido, percebemos que, à medida que a intensidade foi diminuindo, houve uma maior prevalência de modalidades individuais e à medida que a intensidade foi aumentando, houve uma maior prevalência de modalidades coletivas.

Assim, tal como refere Dobbins (2013), é possível perceber a importância dos desportos coletivos no cumprimento deste pressuposto estabelecido no modelo de EA para uma EF de qualidade, já que contribuíram significativamente para uma prática de elevada intensidade.

A segunda preocupação mais mencionada pelos professores foi o ajustamento das tarefas ao aluno. Quando analisada a influência do grau de atividade física dos alunos na sua FC, percebemos que os considerados mais ativos tendem a passar mais tempo em zonas de intensidade baixas, ao contrário dos menos ativos, que maioritariamente assinalaram maior permanência em zonas de intensidade altas. Vários estudos explicam que indivíduos treinados apresentam menor FC em relação a indivíduos sedentários, quando submetidos ao mesmo esforço, visto se apoderam de maior resistência cardiovascular (Steinhaus, et al., 1988; Zeppilli, et al., 1995). À luz desta afirmação e dos resultados obtidos, emerge a ideia de que a intensidade das aulas não está devidamente ajustada à necessidade dos alunos mais ativos, podendo o trabalho por níveis de desempenho ser uma opção para combater esta disparidade.

CONCLUSÕES

O presente estudo teve como propósito caracterizar uma escola secundária de Vila Nova de Gaia na sua dimensão curricular, especificamente na disciplina de EF, para servir como ponto de partida para tornar a escola numa EA.

Do ponto de vista dos professores de EF, os dados revelam que estes reúnem um conjunto de preocupações bastante pertinentes para a disciplina, das quais se destacou a construção de aulas com elevada densidade motora. Com vista à concretização desta preocupação perceberam-se várias estratégias como o trabalho por grupos, a utilização de jogos reduzidos e a condição física. No entanto, manifestaram a existência de grandes barreiras como os recursos espaciais e o elevado número de alunos por turma.

Do ponto de vista da monitorização das aulas de educação Física, os dados revelaram uma reduzida percentagem de alunos que despenderam mais de 50% da aula em IMV. Sendo este um dos parâmetros para uma EF de qualidade, concluiu-se que, não obstante a preocupação, esta não está a ser devidamente operacionalizada pelos professores.

Na sequência das ideias anteriores, os jogos desportivos coletivos demonstraram-se fulcrais no incremento de IMV nas aulas. Assim, as estratégias abordadas pelos professores, já que ineficazes, devem ser repensadas, podendo os jogos desportivos coletivos ser uma boa opção para a concretização desta preocupação.

Na generalidade, os professores revelaram uma preocupação em massa com o ajustamento da tarefa ao aluno. No entanto, os dados quantitativos demonstram que os alunos considerados fisicamente mais ativos, não tiram grandes benefícios das aulas de EF, do ponto de vista cardiovascular. Neste sentido, pode concluir-se a necessidade de ajustar as tarefas, principalmente, neste grupo de alunos.

ESTRATÉGIAS/RECOMENDAÇÕES PARA UMA EF DE QUALIDADE

As seguintes recomendações pretendem responder ao último objetivo específico deste estudo, o de delinear estratégias que concorram para uma EF de qualidade, característica de uma EA.

Assim, depois de uma análise das aulas de EF, com vista a caracterizar esta Escola Secundária enquanto EA, na sua dimensão curricular, sobressaltam três grandes estratégias/recomendações que podem contribuir para uma EF de maior qualidade.

Neste sentido, para a concretização de uma EF de qualidade sugerem-se as seguintes recomendações:

(1) Jogos desportivos coletivos:

De facto, pelas conclusões do presente estudo, os jogos desportivos coletivos demonstraram-se imprescindíveis no incremento de IMV durante o tempo de aula. No seguimento desta conclusão, uma das recomendações para os professores da disciplina passa por repensarem a utilização dos jogos desportivos coletivos como meio para atingir elevadas intensidades nas suas aulas.

Esta recomendação não se limita, apenas, à utilização dos jogos desportivos coletivos. Mais importante do que utilizar os jogos desportivos coletivos, é reestruturar os momentos de aula em que estes são utilizados e repensar as situações de aprendizagem com que são abordados, de modo a potenciar a natureza dinâmica dos mesmos e a alcançar maior tempo de empenhamento motor dos alunos.

(2) Planeamento para dois níveis de desempenho diferentes:

Através do estudo, ficou evidente a existência de níveis de desempenho diferentes dentro das turmas. A questão preocupante foi perceber que, os alunos considerados mais ativos não tiram grandes benefícios das aulas, do ponto de vista cardiovascular.

Neste sentido, uma das recomendações para ultrapassar esta lacuna é a planificação de um trabalho por níveis de desempenho, de modo a permitir uma prática mais desafiante aos alunos considerados mais ativos e, acima de tudo, mais rica no impacto cardiovascular destes alunos.

(3) (Re)estruturação do conhecimento:

Pelas entrevistas aos professores foi perceptível a existência de muitas dúvidas e dificuldades acerca dos conteúdos programáticos relativos à condição física. Através do discurso pouco estruturado e pouco concreto dos professores, assim como através do método de operacionalização dos conteúdos condicionais, percebeu-se que este domínio é uma lacuna na formação da generalidade dos professores.

Com vista a amenizar esta lacuna recomenda-se, aos professores da disciplina, um maior investimento neste domínio do conhecimento, através de ações de formações/pesquisas/*workshops* e muitas outras possibilidades.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Uma das grandes limitações do estudo baseou-se na fórmula utilizada pelos aparelhos cardiofrequencímetros para calcular a FC máxima dos alunos ($220 - \text{idade}$). Esta limitação foi facilmente identificada quando alguns alunos assinalam valores de FC superiores à estimada como FC máxima. Idealmente, esta seria calculada através de um teste de esforço máximo, no entanto, perante a dimensão da amostra e os recursos temporais, materiais e espaciais do estudo, isso não foi possível. Para além disto, a sinceridade dos professores no decorrer das entrevistas pode ser uma limitação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauer, U. E., Briss, P. A., Goodman, R. A., & Bowman, B. A. (2014). Prevention of chronic disease in the 21st century: elimination of the leading preventable causes of premature death and disability in the USA. *The Lancet*, 384(9937), 45-52.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Biddle, S. J., Gorely, T., & Stensel, D. J. (2004). Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *Journal of sports sciences*, 22(8), 679-701.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Brinkman, S. (2013). Qualitative interviewing: understanding qualitative research.
- Brown, H. E., Pearson, N., Braithwaite, R. E., Brown, W. J., & Biddle, S. J. (2013). Physical activity interventions and depression in children and adolescents. *Sports medicine*, 43(3), 195-206.
- Carson, R. L., Castelli, D. M., Beighle, A., & Erwin, H. (2014). School-based physical activity promotion: A conceptual framework for research and practice. *Childhood Obesity*, 10(2), 100-106.
- Centers for Disease Control and Prevention (2001). Guidelines physical activity: A report on recommendations of the task force on community preventive services. Retrieved from www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/rr5018a1.htm
- Chen, W., Hypnar, A. J., Mason, S. A., Zalmout, S., & Hammond-Benett, A. (2014). Students' daily physical activity behaviors: the role of quality physical education in a comprehensive school physical activity program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(4), 592-610.

- Cohen, D. A., Scribner, R. A., & Farley, T. A. (2000). A structural model of health behavior: a pragmatic approach to explain and influence health behaviors at the population level. *Preventive medicine*, 30(2), 146-154.
- Cordon, G. M., & Bourdeaudhuij 1, I. M. D. (2002). Physical education and physical activity in elementary schools in Flanders. *European Journal of Physical Education*, 7(1), 5-18.
- Das, P., & Horton, R. (2016). Physical activity-time to take it seriously and regularly. *Lancet*, 388(10051), 1254-5.
- Das, J. K., Salam, R. A., Lassi, Z. S., Khan, M. N., Mahmood, W., Patel, V., & Bhutta, Z. A. (2016). Interventions for adolescent mental health: an overview of systematic reviews. *Journal of Adolescent Health*, 59(4), S49-S60.
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane database of systematic reviews*(2).
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., ... & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), 1197.
- Erwin, H., Beighle, A., Carson, R. L., & Castelli, D. M. (2013). Comprehensive school-based physical activity promotion: a review. *Quest*, 65(4), 412-428.
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-Gonzalez, C. M., Sallis, J. F., & Veiga, O. L. (2015). Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review. *Journal of science and medicine in sport*, 18(5), 534-539.
- Gil-Espinosa, F. J., Cadenas-Sanchez, C., & Chillón, P. (2019). Physical fitness predicts the academic achievement over one-school year follow-up period in adolescents. *Journal of sports sciences*, 37(4), 452-457.
- Hayes, N. (2000). *Doing psychological research*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis Group.
- Heath, G. W., Parra, D. C., Sarmiento, O. L., Andersen, L. B., Owen, N., Goenka, S., ... & Lancet Physical Activity Series Working Group. (2012). Evidence-based

intervention in physical activity: lessons from around the world. *The lancet*, 380(9838), 272-281.

Hoare, E., Milton, K., Foster, C., & Allender, S. (2016). The associations between sedentary behaviour and mental health among adolescents: a systematic review. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 13(1), 108.

Hobbs, M., Daly-Smith, A., McKenna, J., Quarmby, T., & Morley, D. (2018). *Reconsidering current objectives for physical activity within physical education*. BMJ Publishing Group Ltd and British Association of Sport and Exercise Medicine.

Hovell, M. F., Wahlgren, D. R., & Gehrman, C. A. (2002). The behavioral ecological model. *Emerging theories in health promotion practice and research. Strategies for improving public health*, 347-385.

Kohl III, H. W., & Cook, H. D. (Eds.). (2013). *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. National Academies Press.

Janssen, M., Toussaint, H. M., van Mechelen, W., & Verhagen, E. A. (2014). Effects of acute bouts of physical activity on children's attention: a systematic review of the literature. *Springerplus*, 3(1), 410.

Josselson, R. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry: a relational approach*. New York: Guilford Press.

Li, J. W., O'Connor, H., O'Dwyer, N., & Orr, R. (2017). The effect of acute and chronic exercise on cognitive function and academic performance in adolescents: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(9), 841-848.

Lima, R. A., Pfeiffer, K. A., Bugge, A., Møller, N. C., Andersen, L. B., & Stodden, D. F. (2017). Motor competence and cardiorespiratory fitness have greater influence on body fatness than physical activity across time. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 27(12), 1638-1647.

Lohrmann, D. K. (2010). *A Complementary Ecological Model of the Coordinated School Health Program*. *Journal of School Health*, 80(1), 1–9.

- McMullen, J., Ní Chróinín, D., Tammelin, T., Pogorzelska, M., & Van Der Mars, H. (2015). International approaches to whole-of-school physical activity promotion. *Quest*, 67(4), 384-399.
- Moreira, P., Ribeiro, V., Ribeiro, J. C., Teixeira, J., Pizarro, A., Carvalho, R., & Batista, P. (2013). Intensidade das aulas de educação física em alunos do 3º ciclo do ensino básico. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 295-312). Porto: Editora FADEUP.
- Naylor, P. J., Macdonald, H. M., Zebedee, J. A., Reed, K. E., & McKay, H. A. (2006). Lessons learned from Action Schools! BC—an ‘active school’ model to promote physical activity in elementary schools. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 9(5), 413-423.
- Ogden, C. L., Carroll, M. D., Lawman, H. G., Fryar, C. D., Kruszon-Moran, D., Kit, B. K., & Flegal, K. M. (2016). Trends in obesity prevalence among children and adolescents in the United States, 1988-1994 through 2013-2014. *Jama*, 315(21), 2292-2299.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214-1224.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. (2018). Physical activity guidelines advisory committee scientific report. *Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 2018*, F2-33.
- Radovic, S., Gordon, M. S., & Melvin, G. A. (2017). Should we recommend exercise to adolescents with depressive symptoms? A meta-analysis. *Journal of paediatrics and child health*, 53(3), 214-220.
- Reid, G. (2009). Delivering sustainable practice? A case study of the Scottish Active Schools programme. *Sport, education and society*, 14(3), 353-370.

- Sallis, J. F., Owen, N., & Fisher, E. (2008). Ecological models of health behavior. In: Glanz K, Rimer B, Viswanath K, red. Health behavior and health education. *Theory, research and practice 4uppl.*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: Steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135.
- Spence, J. C., & Lee, R. E. (2003). Toward a comprehensive model of physical activity. *Psychology of sport and exercise*, 4(1), 7-24.
- Spruit, A., Assink, M., van Vugt, E., van der Put, C., & Stams, G. J. (2016). The effects of physical activity interventions on psychosocial outcomes in adolescents: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 45, 56-71.
- Steinhaus, L., Dustman, R., Ruhling, R., Emmerson, R., Johnson, S., Shearer, D., Shigeoka, J., & Bonekat, W. (1988). Cardio-respiratory fitness of young and older active and sedentary men. *British journal of sports medicine*, 22(4), 163-166.
- Stellino, M., Vazou, S., Koon, L. e Hodgins, K. (2019). Social psychological and motivational theoretical frameworks for CSPAP intervention. In: Carson, R., & Webster, C. A. (Eds.). (2019). *Comprehensive School Physical Activity Programs: Putting Evidence-Based Research into Practice*. Human Kinetics Publishers.
- Sutherland, R. L., Campbell, E. M., Lubans, D. R., Morgan, P. J., Nathan, N. K., Wolfenden, L., ... & Williams, A. J. (2016). The physical activity 4 everyone cluster randomized trial: 2-year outcomes of a school physical activity intervention among adolescents. *American journal of preventive medicine*, 51(2), 195-205.
- Van der Mars, H. & Lorenz, K. (2019). CSPAPs: History, Foundations, Possibilities and Barriers. In: Carson, R., & Webster, C. A. (Eds.). (2019). *Comprehensive School Physical Activity Programs: Putting Evidence-Based Research into Practice*. Human Kinetics Publishers.
- World Health Organization (WHO) (2018a). *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*. World Health Organization.

World Health Organization (WHO) (2018b). *Promoting Physical Activity in the Education Sector*. World Health Organization.

Zeppilli, P., Vannicelli, R., Santini, C., Russo, A. D., Picani, C., Pulmieri, V., Cameli, S., Corsetti, R., & Pietrangeli, L. (1995). Echocardiographic size of conductance vessels in athletes and sedentary people. *International journal of sports medicine*, 16(01), 38-44.

CAPÍTULO 6

CONCLUSÕES E PERSPETIVAS FUTURAS

E é assim que termina a mais marcante viagem da minha vida! Uma viagem longa, mas que passou a correr. Nela conheci pessoas incríveis e vivi experiências únicas. Tudo foi importante, pois todas as vivências contribuíram para me tornar na pessoa que sou hoje. Face à riqueza da experiência e da importância (de tudo e de todos), nesta fase do documento, permitam-me, como forma de enfatizar o agradecimento pelo que me foi permitido aprender, deixar de lado as abreviaturas!

Aqui vai! Precisei de trinta minutos, sentada na minha secretária, para encontrar palavras dignas de caracterizar um marco tão importante para mim. Ainda que pareça *clichê*, as palavras mostrar-se-ão insignificantes perante semelhante sentimento.

Apetece-me brindar às coisas boas que esta Faculdade me deu. Aos professores e pessoas que fui encontrando e que me ensinaram tudo o que sei nesta área, nunca me negando ajuda. Aos momentos inéditos e loucos que vivi na licenciatura, quando as preocupações ainda não eram muitas e aos momentos de “pânico” e atarefados que vivi no mestrado, quando rezava para as 24 horas do dia durarem 30.

E como não poderia deixar de ser, aos meus amigos, que apesar de os mencionar em último, serão sempre os primeiros. Fiz amigos maravilhosos, que certamente me vão continuar a acompanhar e a vibrar, tanto quanto eu, nas minhas conquistas.

Ao Estágio Profissional, uma palavra especial, pois não poderia pedir melhor etapa para finalizar o meu percurso académico. Uma etapa que me fez crescer com os erros e aprender a cada dia. Uma etapa cheia de desafios sobre a profissão, como bem espelha este documento, tanto a nível pessoal como a nível profissional. O que mais me marcou neste processo foi o planeamento, o processo de instrução e o projeto de investigação, já que me catapultaram para pensar “fora da caixa”, para ser autónoma e me transcender para atingir objetivos palpáveis.

Este ano foi também uma etapa repleta de dúvidas, incertezas e dificuldades, mas que valeram todos os segundos, porque só me tornaram mais confiante e

acima de tudo, melhor pessoa e melhor profissional. Se poderia ter feito melhor? Podia! Mas aprendi que o medo de arriscar é o pior inimigo do sucesso!

Agora que está a chegar ao fim, já sinto saudades dos meus alunos, das aulas; dos pavilhões; das reuniões do Núcleo de Estágio; dos comentários engraçados do Professor Cooperante; do nervosismo causado pelas visitas da Professora Orientadora; dos convívios com os Professores e eventos do Desporto Escolar; dos pavilhões; da sala da área disciplinar; da Dona Carla, do Senhor Ismael e da Dona Virgínia que alegraram os meus dias com um “Bom dia” repleto de energia e que sempre mostraram uma capacidade de ajudar fora do normal; de tudo. Já sinto saudades de tudo!

Quanto ao futuro? Não o posso definir com muitas certezas, mas sei que passa por três coisas – Ensino, Dança e Desafios. Quero continuar a evoluir e a aprender nas minhas áreas e só o consigo com projetos desafiantes. Como diria o Professor Cooperante, em jeito de brincadeira, mas falando a verdade *“if it doesn’t challenge you, it will not change you”*.

A passagem pelo Estágio Profissional enaltece a minha escolha académica, no meio de tantas outras opções. Agora sinto-me capaz e confiante de exercer a profissão. Sou capaz de me adaptar a um contexto e tomar decisões no sentido de alcançar o sucesso dos intervenientes. Sou capaz de gerir o meu tempo em função das minhas responsabilidades e tarefas. Sou capaz de comunicar eficazmente. E, sou capaz de me envolver emocionalmente no processo, valorizando a opinião e os objetivos pessoais daqueles que me rodeiam.

Ainda não percebi se o que sinto é alegria ou tristeza, mas a verdade é que dou por terminado o meu Relatório de Estágio. Neste momento, sobressaem-se as saudades e o sentimento de que estou preparada para o futuro!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições Asa.
- Aranha, Á. C. M. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Vila Real: UTAD.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Batista, P. (2012a). O lugar da educação física na nova proposta de composição curricular [Versão eletrónica]. *Plataforma Barómetro Social*, disponível em <http://www.barometro.com.pt/2012/07/06/o-lugar-da-educacao-fisica-na-nova-proposta-de-composicao-curricular/>.
- Batista, P. (2012b). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção* (pp. 81-111). Florianópolis: UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 31-52). Porto: editora FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3 ed.): Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2012). Em defesa do estudo da educação física: enunciado de razões. *CNAPEF*, disponível em <https://cnapef.files.wordpress.com/2012/06/fadu.pdf>
- Burns, R. D., Brusseau, T. A., & Hannon, J. C. (2015). Effect of comprehensive school physical activity program on school day step counts in children. *Journal of Physical Activity and Health*, 12, 1536-1542.
- Carvalho, A. (1998). *A educação como projecto antropológico* (2 ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Chen, A., & Ennis, C. D. (1995). Content knowledge transformation: an examination of the relationship between content knowledge and curricula. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 389-401.

- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.
- Elali, G. A. (2003). O ambiente da escola—o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola—natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia*, 8(2), 309-319.
- Faria Jr., A. G. d. (1969). *Introdução à didática de educação física*. Botafogo: Honor Editorial.
- Faria, N. (2018). Adolescentes portugueses estão exaustos. *Jornal Público*, disponível em <https://www.publico.pt/2018/12/19/sociedade/noticia/adolescentes-portugueses-estao-exaustos-percentagem-nao-gostam-escola-triplicou-ultimos-20-anos-1855029>
- Fleck, S. J., & Kraemer, W. J. (2017). *Fundamentos do treinamento de força muscular* (4 ed.): Artmed Editora.
- Garganta, J., Guilherme, J., Barreira, D., Brito, J., & Revelo, A. (2017). Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 199-263). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. (2014a). A construção da identidade profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 43-65). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. (2014b). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação Física: fundar e dignificar a profissão*. (pp. 103-129). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 11-27). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2017). Modelos e conceções de ensino nos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.

- Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (1989). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-25.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programas de educação física: 10.º, 11.º e 12.º anos. *Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário*, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Educacao_Fisica/ed_fisica_10_11_12.pdf
- Kendler, H. (1989). *Introdução à psicologia* (7 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kwak, E. C. (2005). The immediate effects of various task presentation types on middle school students' skill Learning. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 17(1), 7-17.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46(3), 299-313.
- Lourenço, J. (2004). *Valores no desporto de jovens, atitudes face à prática desportiva e orientação motivacional: relatório preliminar em jovens atletas masculinos e femininos*. Coimbra: João Lourenço. Dissertação de Licenciatura apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Martins, G. d. O. (2017, {Mesquita, 2009 #21}). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*, disponível em http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Masser, L. S. (1993). Critical cues help first-grade students' achievement in handstands and forward rolls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 301-312.
- Merbah, S., & Meulemans, T. (2011). Learning a motor skill: effects of blocked versus random practice: a review. *Psychologica Belgica*, 51(1), 15-48.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol: estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Porto: Isabel Mesquita. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais de ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Nadal, B. G. (2011). A escola como instituição: primeiras aproximações. *Olhar de professor*, 14(1), 139-150.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Parker, M., & Stiehl, J. (2005). Personal and social responsibility. *Standards-based physical education curriculum development*, 131-153.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J. E. (1994). Task presentation in pedagogy. *Quest*, 46(3), 270-280.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7 ed.). New York: McGraw Hill.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 53-83). Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., Mesquita, I., Breia, E., & Januário, N. (2008). Athlete's retention of coach's instruction on task presentation and feedback. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 8(1), 19-30.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2 ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3 ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Silverman, S. (1994). Communication and motor skill learning: what we learn from research in the gymnasium. *Quest*, 46(3), 345-355.

- Trudeau, F., & Shepard, R. J. (2008). Physical education, school physical, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*.
- Veiga, N. (2018). Mais de 25% de estudantes adolescentes apresenta sintomas de depressão. *Jornal Observador*, disponível em <https://observador.pt/2018/10/03/mais-de-25-de-estudantes-adolescentes-apresenta-sintomas-de-depressao/>
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics

ANEXOS

Anexo 1. Exemplo de uma unidade didática

UNIDADE DIDÁTICA DE FUTEBOL																						
Aula			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16				
Data			25/09	9/10	25/10	27/11	6/12	15/01	31/01	07/02	19/02	26/02	14/03	21/03	2/04	30/04	23/05	30/05				
Duração			100'	100'	100'	100'	100'	100'	100'	100'	50'	50'	100'	100'	100'	50'	100'	100'				
Instalação			GC	GC	GB	GC	GB	GC	GB	GB	GC	GC	GB	GB	GC	GC	GB	GB				
Aumento do grau de contextualização	Habilidades Motoras	Técnica	Passe/Recepção	Avaliação Diagnóstica	♀ : Parado – até aula 5 ♂ : Parado – até Aula 2	♀ = ♂ =	♀ : em movimento – até aula11 ♂ : em movimento – até aula 7	Avaliação Sumativa e Formativa	♀ = ♂ =	♀ = ♂ =	♀ = ♂ : com oposição evidente – até aula12	♀ = ♂ =	♀ = ♂ =	♀ : com oposição evidente – até ao fim ♂ =	Avaliação Sumativa e Formativa	♀ = ♂ : em inferioridade numérica – até ao fim	♀ = ♂ =	Avaliação Sumativa				
			Condução		♀ ♂ linha reta – até aula3	♀ = ♂ =	♀ : mudanças de direção – até aula10 ♂ : mudanças de direção – até aula7		♀ = ♂ =	♀ = ♂ =	♀ : oposição evidente – até ao fim ♂ =	♀ = ♂ =	♀ = ♂ =									
			Remate						♀ : oposição passiva – até aula8 ♂ : oposição evidente – até ao fim	♀ = ♂ =	♀ : oposição evidente – até ao fim ♂ =	♀ = ♂ =	♀ = ♂ =	♀ = ♂ =								
	Tática	Superioridade numérica: 3x1	x		x	x	x		x													
		Superioridade numérica: 5x2								x	X	X	x	X			x		x			
		Igualdade numérica – jogo reduzido: 3x3 + GR	x		x	x	x		x	X												
		Jogo formal: 4x4 + GR										x	X	♀		♀	♀		♀			
		Jogo formal: 6x6 + GR												♂		♂	♂		♂			
	Cultura desportiva						Apresentação da modalidade						x									
	Aumento do grau de contextualização																					

<u>Objetivos táticos</u>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Marcação individual		x	x	x	AF/S	x	x									
Progride com bola (penetração)		x	x	x	AF/S	x	x									
Desmarcação após passe (cobertura ofensiva e mobilidade – criação de largura e profundidade)						X (cobertura ofensiva)	X (cobertura ofensiva)	X (cobertura ofensiva)	X (cobertura ofensiva)	X (cobertura ofensiva)	X (mobilidade)	X (mobilidade)	AF/S	X (mobilidade)	X (mobilidade)	
Retardar a ação do jogador com bola							X (contenção)	X (contenção)	X (contenção)	X (contenção)			AF/S			
Passe a um colega desmarcado								x	x	x	x	x	AF/S	x	x	
GR enquadra-se com a bola e baliza							x	x	x	x	x	x	AF/S	x	x	
AVALIAÇÃO SUMAATIVA																

<u>Objetivos técnicos</u>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Passe	Utilizar a parte interna do pé	X	x	x	x	AF/S	x	x	X	x	X	x	X	AVALIAÇÃO FORMATIVA/SOMATIVA	x	x	AVALIAÇÃO SUMATIVA	
	Precisão (distância e força adequada)																	
Recepção	Utilizar a parte interna do pé	X	X	x	x	AF/S	x	X	X	X	X	X	X		X	X		X
	Dominar a bola perto de si																	
Condução de bola	Tirar o olhar da bola	x	x	x	X	AF/S	x	X	X	X	x	X	x		x	x		X
	Manter a bola controlada juntos ao pé de condução																	
Remate	Utilizar a zona média do pé							X	x	x	x	x	x		x	x		X
	Direcionar a bola																	

<u>Objetivos -Cultura desportiva</u>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Futebol VS Futsal			X		AVALIAÇÃO FORMATIVA/SOMATIVA								AVALIAÇÃO FORMATIVA/SOMATIVA			AVALIAÇÃO SUMATIVA		
Campo			X															
Regras			X															
Faltas			X															
Reposição após golo									X									
Guarda-redes								X										
Fora de jogo										X								

Anexo 2. Plano de Condição Física (outubro e novembro)

Outubro									
Aulas		1 (9/10 e 10/10)	2 (11/10 e 12/10)	3 (16/10 e 17/10)	4 (18/10 e 19/10)	5 (23/10 e 24/10)	6 (25/10 e 26/10)	7 (30/10 e 31/10)	
Força	MI	Método	2 séries 30s 30s desc.		2 séries 15 rep. 30s desc.		2 séries 15 rep. 30s desc.		3 séries 30s 30s desc.
		Meio	Agachamento na parede – individual		Lounge com a mesma perna - individual		Salto canguru - individual		Agachamento na parede – individual
	MS	Método	2 séries 45s 30s desc.		2 séries 15 rep. 30s desc.		2 séries De uma linha lateral à outra (cada 1) 30s desc.		3 séries 15 rep. 30s desc.
		Meio	Extensão dos braços acima da cabeça - individual		Flexão (Raparigas: vão abaixo) - individual		Carrinho de mão - pares		Extensão dos braços acima da cabeça - individual
	Abdominal	Método	2 séries 15 rep. 30s desc.		2 séries 30s 30s desc.		2 séries 15 rep. 30s desc.		3 séries 45s 30s desc.
		Meio	Abdominal - individual		Prancha - individual		Abdominal: pernas estendidas (subir e descer) agarrando tornozelos do colega - pares		Abdominal - pares
	Geral	Método	2 séries 15 rep. 30s desc.		2 séries 20 rep. 30s desc.		2 séries De uma linha lateral à outra (cada 1) 30s desc.		3 séries 15 rep. 30s desc.
		Meio	Lombar - individual		Super-homem de gatas - individual		Cavalitas - pares		Lombar - individual
Flexibilidade	MI	Método		2 séries 20 rep. 15s desc.		2 séries 30s. 15s desc.		2 séries 30 rep. 15s desc.	
		Meio		Afastamento dinâmico (frente/trás) - individual		Afastamento dos MI sentado - individual		Deitado elevar uma perna até 90º (alternadamente) - individual	
	MS	Método		2 séries 20s 15s desc.		2 séries 20s 15s desc.		3 séries 20s 15s desc.	
		Meio		Estender e juntar braços atrás (estático) - individual		MS estendido (mão voltada para cima) - individual		Estender e juntar braços atrás (estático) - individual	
	Tronco	Método		2 séries 30s 20s desc.		2 séries 15 rep. 15s desc.		2 séries 30s 15s desc.	
		Meio		Ponte - pares		Ombros/lombar dinâmico - individual		Bolinha - individual	
Resistência				Aula/ jogo		Aula/jogo		Aula/jogo	

Novembro										
Aulas			1 (6/11 e 7/10)	2 (8/10 e 9/10)	3 (13/10 e 14/10)	4 (15/10 e 16/10)	5 (20/10 e 21/10)	6 (22/10 e 23/10)	7 (27/10 e 28/10)	8 (29/10 e 30/10)
Força	MI	Método		2 séries 15 rep. 30s desc.		2 séries 20 rep. 30s desc.		2 séries 15 rep. 30s desc.		3 séries 15 rep. 30s desc.
		Meio		Agachamento – individual		Lounge a andar - individual		Salto com joelhos ao peito - individual		Agachamento – individual
	MS	Método		2 séries 45s 30s desc.		2 séries 15 rep. 30s desc.		2 séries De uma linha lateral à outra (2x) 30s desc.		3 séries 45s 30s desc.
		Meio		Circundação de braços - individual		Prancha (tocar no ombro alternada/) - individual		Carrinho de mão = pares		Circundação de braços - individual
	Abdominal	Método		2 séries 15 rep. 30s desc		2 séries 10 rep. 30s desc.		2 séries 15 rep. 30s desc.		3 séries 15 rep. 30s desc
		Meio		Abdominal c/ pernas interlaçadas e hi5 - pares		Prancha – subir e descer - individual		Abdominal: pernas estendidas (colega empurra) - pares		Abdominal c/ pernas interlaçadas - pares
	Geral	Método		2 séries 15 rep. 30s desc.		2 séries 20 rep. 30s desc.		2 séries De uma linha lateral à outra (2x) 30s desc.		3 séries 15 rep. 30s desc.
		Meio		Lombar (à frente e dobra) - individual		Super-homem (alternadamente) - individual		Cavalitas - pares		Lombar (à frente e dobra) - individual
Flexi	MI	Método	2 séries 20 rep. 15s desc.		2 séries 30s + 10s 15s desc.		2 séries 20s 15s desc.		3 séries 20 rep. 15s desc.	
		Meio	Afastamento dinâmico na parede (frente/trás) - individual		Barquinho dinâmico e depois estático - pares		Deitado elevar uma perna a 90º (estático) - individual		Afastamento dinâmico na parede (frente/trás) - individual	
	MS	Método	2 séries 20s 15s desc.		2 séries 20s 15s desc.		3 séries 20s 15s desc.		3 séries 20s 15s desc.	
		Meio	Estender braços atrás no chão (estático) - individual		MS estendido (mão voltada para baixo) - individual		Estender braços atrás no chão (estático) - individual		MS estendido (mão voltada para baixo) - individual	
	Tronco	Método	2 séries 10 rep. 20s desc.		2 séries 30s 15s desc.		2 séries 10 rep. 20s desc.		3 séries 10 rep. 20s desc.	
		Meio	Ponte descendo pela parede - pares		Cabeça nos pés (estático) - individual		Bolinha – impulsão dos MI para cima - individual		Ponte descendo pela parede - pares	
Resist.			Aula/ jogo		Aula/jogo		Aula/jogo		Aula/ jogo	


Anexo 3. Plano das Capacidades Psicossociais

<u>Capacidades Psicossociais</u>	<u>Definição</u>	<u>Estratégias</u>
Responsabilidade	<u>Obrigação de responder por atos próprios, alheios ou por uma coisa confiada.</u>	1. Tarefas organizativas: → Arrumar o material; → Montagem de campos.
		2. Atribui�o de tarefas pedagógicas: → Condi�o física – capitão; → Corre�o dos erros.
		3. Confronto com os problemas da turma, responsabilizando-os para a mudança.
		4. Fun�es de arbitragem.
Motiva�o	<u>Ato de motivar ou de se motivar, despertando o interesse para algo.</u>	1. Torneio intraturma.
		2. Exercícios com competi�o.
		3. Exercícios com critérios de êxito pessoais e coletivos.
Autonomia	<u>Condi�o ou qualidade de independência.</u>	1. Poder de escolha: → Escolher exercícios para o momento de CF ou flexibilidade (de forma supervisionada e guiada – por exemplo: 1 exercício de MI); → Escolher as equipas.
		2. Fun�o de treinador.
		3. Utiliza�o do espaço <i>fitness</i> com controlo do Professor � distância.
Liderança	<u>Fun�o de comando e orienta�o.</u>	1. Capitão (principalmente nos alunos com atestado).

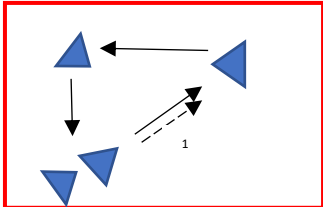
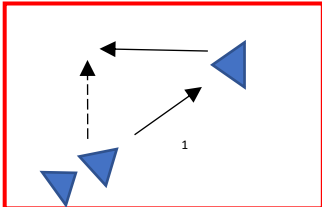
		2. Treinador.
Espírito de equipa	<u>Sentimento de união partilhado pelos elementos de um grupo.</u>	1. Estafetas.
		2. Jogos desportivos coletivos.
		3. MED.
Cooperação	<u>Ato de colaborar para a realização de um projeto comum ou para o desenvolvimento de um campo de conhecimento.</u>	1. Jogos desportivos coletivos.
		2. Junção de alunos com níveis distintos: → Pares: um rapaz e uma rapariga.
		3. Ajudas em ginástica.
		4. Exercícios de flexibilidade.
Superação	<u>Ato ou efeito de superar – Passar além de.</u>	1. Exercícios com critérios de êxito: → Ao longo da aula; → Ao longo da Unidade.
		2. Condição física com mínimo e máximo.

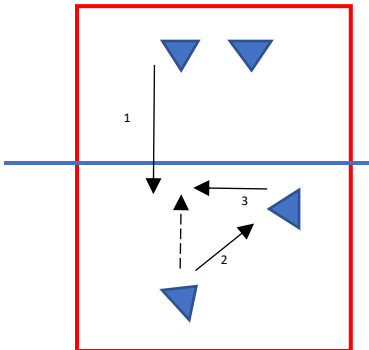
Anexo 4. Exemplo do Plano de Aula

<p>Data: 19/03/2019</p> <p>Turma: 12º C</p>	<p>Nº aula: Voleibol 13</p> <p>Nº aulas totais: 46</p> <p>Hora: 11h20-13h10</p> <p>Duração: 100'</p>	<p>Nº Alunos: 29 alunos (2 com atestado)</p> <p>Material: Rede de voleibol, 10 bolas de voleibol, <i>skillcard</i> da condição física, <i>skillcard</i> com o trabalho técnico e sinalizadores.</p> <p>Local: Ginásio de cima</p>
<p>Conteúdos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Passe; 2) Manchete; 3) Diferenciação de funções; 4) Jogo 2x2. 		<p>Capacidades psicossociais:</p> <p>-Liderança, Motivação, Espírito de equipa e Cooperação.</p> <p>Condição Física:</p> <p>- Resistência de força e flexibilidade.</p>
<p>Objetivo Geral: Os alunos jogam, em situação de 2x2, realizando o segundo toque alto e para junto da rede.</p> <p>Função Didática: Exercitação do passe. Exercitação da manchete. Exercitação da diferenciação de funções.</p>		

		Conteúdo	Situação de aprendizagem Organização	Componentes críticas
Parte introdutória	5min. (11h30)	Conversa inicial	<p>Conversa inicial com os alunos</p> <p>Tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Explicação dos conteúdos que serão avaliados na aula seguinte; -Explicação da estrutura da aula e do objetivo fundamental da aula. <p><u>Nota: Antes da aula já deve estar montada a rede de voleibol, os 4 campos de jogo e o circuito inicial.</u></p>	-Garantir condições de comunicação

Parte inicial	15min. (11h45)	Ativação geral; Flexibilidade	<p>Circuito de ativação geral e flexibilidade</p> <p>1'15'' por estação: -1' intensidade moderada, -15'' intensidade vigorosa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Corrida contínua; 2. Suicidas; 3. Escada de agilidade em prancha; 4. Escada de agilidade com coordenação MI; 5. Exercício em pirâmide com polichinelos e skipping alto (2-4-8-16-8-4-2); 6. Cordas alternando pés juntos, pé coxinho pé esquerdo, pé coxinho pé direito. <p><u>Flexibilidade</u> → Ponte a pares; → Afastamento MI dinâmico e estático; → Sentados, entender os MS atrás.</p>	<p>Circuito: -Respeitar as intensidades do exercício</p> <p>Flexibilidade: -Ponte: juntar e estender os MI; -Afastamento de MI e Mobilidade de ombro: manter os segmentos estendidos.</p>
	<p>Transição: Depois de explicar a próxima tarefa, orientar os 16 alunos capazes de realizar as tarefas mais difíceis para o mesmo lado do espaço (♂ + Mafalda, Rafaela, Ana Filipa, Alexandra e Beatriz). Assim é mais fácil realizar as próximas transições.</p>			
	12min. (11h58)	Ativação específica	<p>Passe e manchete a pares</p> <p>Os alunos organizam-se em pares e realizam os seguintes exercícios (1 rapaz e 1 rapariga). Os alunos estão posicionados a 1,5m de distância.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toque controlo → Passe; - Passe → Passe; - Manchete → Toque Controlo → Passe; - 2 Manchetes → Toque controlo → Passe; - Passe → Passe → Manchete. 	<p>Passe: -Verticalidade no passe (1m acima da rede, para a cabeça do colega);</p> <p>Manchete: -Unir os antebraços na manchete; -Orientar a plataforma dos braços de acordo com a trajetória pretendida</p>

Parte Fundamental	<p>Transição: Juntar o lado dos rapazes e explicar os triângulos mais complexos. Quando já estiverem em exercitação, parar as raparigas e explicar a sua tarefa.</p>			
	13min. (12h10)	<p>Passe; Manchete; Diferenciação de funções.</p>	<p>Triângulos</p> <p>♂ : Em grupos de 4 elementos, os alunos trocam bola em triângulo, sendo que depois de passarem a bola, seguem para trás do colega a que passou. As sequências estarão escritas no quadro e à medida que cada grupo realiza 20 repetições, passa para a seguinte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toque controlo → Passe; - Passe → Passe; - Manchete → toque controlo → Passe; - 2 Manchetes → toque controlo → Passe.  <p>♀ : Em grupos de 3, uma fila de duas jogadoras mais recuada e uma jogadora perpendicular à rede. A primeira realiza autopasse e passe para a colega que está na rede, que devolve em passe. A jogadora que fez o primeiro passe avança e apanha a bola em salto. As alunas que estão na fila têm todas uma bola. A passadora (jogadora na rede) deve trocar após 4 passes bem sucedidos para a colega.</p> 	<p>-Reajustar a posição do corpo para o colega que vai passar, antes de receber a bola; -Segundo toque alto (1m acima da rede e para a cabeça do colega).</p>
	<p>Transição: Chamar toda a turma. Jogam com os grupos que estão do outro lado da rede.</p>			

	15min. (12h25)	Passe; Manchete; Diferenciação de funções.	<p style="text-align: center;">Diferenciação de funções:</p> <p>1º exercício:</p> <p>A pares, os alunos realizam a diferenciação de funções. Estes começam lado a lado, o aluno que recebe a bola passa para o outro colega que, entretanto, se posicionou perpendicular à rede. O recebedor realiza toques controlo até que o colega esteja bem posicionado para receber a bola (perto da rede e perpendicular à mesma). O distribuidor realiza um passo alto para perto da rede, garantindo condições para o colega finalizar.</p> <p>CADA ALUNO OU DUPLA COMEÇA COM 15 PONTOS E SEMPRE QUE DEIXA CAIR A BOLA OU PASSA MAL, PERDE UM PONTO (promover a sustentação de bola) → não finalizar com batimento nem com uma mão.</p> <p>O SERVIÇO É FEITO EM PASSE.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Tarefa facilitada:</p> <p>♀ :</p> <ol style="list-style-type: none"> Se precisarem, podem utilizar toques controlo para controlar a bola. <p>Tarefa complexificada:</p> <p>♂ :</p> <ol style="list-style-type: none"> O jogador que finaliza vai para o outro campo, entrando um colega que está na fila. O jogador que finaliza e vai para o outro campo, tem de tocar na linha final e voltar. <p>Nota: Em alguns campos podem existir mais do que uma dupla, sendo que quando isso acontecer, as duplas devem jogar, alternadamente em cada jogada.</p>	<p>Diferenciação de funções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem recebe, prepara-se para realizar o 3º toque (recebedor); - Quem não recebe coloca-se paralelamente à rede e realiza o 2º toque (distribuidor). → PASSE ALTO para perto da rede. - Sustentação de bola; <p>1º toque:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Para próximo da rede (para o distribuidor) <p>2º toque:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Alto, -Próximo da rede, -Em frente à corrida do atacante. <p>3º toque:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Finalizar num ponto alto
--	-------------------	--	--	---

	Transição: Colocar primeiro o grupo dos rapazes na CF. Depois, colocar as raparigas em jogo.				
	25min. (12h50)	Jogo 2x2; Diferenciação de funções; Resistência de força.	Jogo 2x2 Os alunos realizam 4 jogos de 2'45". Os rapazes + Mafalda iniciam na condição física e as raparigas começam no jogo, trocando após 12 minutos.	Condição Física 2 séries com 1 minuto de descanso: - 20 x mountain climbers; - 15 x agachamentos com salto; - 15 x burpees; - 20 x skipping alto; - 10 x flexões; - 20 x Lunge com salto. <u>Nota: os rapazes devem realizar CF em 2 grupos distintos.</u>	Jogo: → Diferenciação de funções: - Quem recebe, prepara-se para finalizar, de frente para o campo adversário (rebedor); - Quem não recebe coloca-se paralelamente à rede e realiza o 2º toque (distribuidor). Condição física: - <u>Mountain climbers:</u> não elevar a anca; - <u>Agachamentos:</u> tocar com a mão no calcanhar; - <u>Burpees e flexões:</u> manter o corpo em extensão; - <u>Lunge:</u> o joelho da frente não ultrapassa o pé, o joelho de trás aproxima-se ao máximo do chão; - <u>Skipping alto:</u> elevar o joelho.
Parte final	5min. (12h55)	Conversa final	Conversa final -Levantamento dos alunos que conseguiram "+" na classificação. <u>Nota: deixar o material arrumado na arrecadação.</u>		-Garantir condições de comunicação; -Deixar o espaço arrumado.

Anexo 5. Guião das entrevistas aos professores de educação física

- 1. O que considera serem boas práticas em Educação Física e quais as principais preocupações que tem quando prepara as suas aulas?**
- 2. Os programas de EF apresenta como objetivo a melhoria da CF. De que forma é que integra isto nas suas aulas?**
 - 2.1. Ao nível da área da aptidão física, quais os objetivos que procura atingir ao longo do ano? E como é que operacionaliza nas aulas o desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos?
 - 2.2. A intensidade das aulas (moderada a vigorosa) é uma preocupação? Se sim, como é que procura assegurar níveis de intensidade?
 - 2.3. E a maximização do tempo dos alunos em atividade física (pelo menos 50% do tempo de aula)? Se sim, de que forma?
- 3. Seleciona os conteúdos a lecionar de acordo com os objetivos do Programa? Se sim, como?**
- 4. Quais os aspetos com que se preocupa mais no decorrer da aula? A participação ativa de todos os alunos em simultâneo nas atividades é uma preocupação? Se sim, quais as estratégias utilizadas?**
- 5. Quais são os métodos que utiliza para avaliar e controlar o desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos?**
- 6. Ao terminar uma aula o que é que o faz sentir satisfeito?**